

Marcelo Sedassari Galvão

**Percepções sobre a Participação Docente em
uma Escola de Ensino Técnico Integrado**

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Marcelo Sedassari Galvão

**Percepções sobre a Participação Docente em
uma Escola de Ensino Técnico Integrado**

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção de grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutor Rui Manuel Pereira da Silva Bessa

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei. Não fosse por elas, eu não teria saído do lugar... As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”

Chico Xavier

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família e à memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos os seus enviados pelas energias de paz e pelas orientações recebidas.

Agradeço à minha família pela paciência e pelo apoio dado.

Ao meu orientador pela atenção e encaminhamentos dispendidos.

Aos meus colegas de trabalho que participaram e àqueles que não participaram das entrevistas e que alguma forma contribuíram para a sua realização.

Aos meus gestores escolares que não mediram esforços para este trabalho se tornasse possível.

Ao reitor de nossa rede de ensino e à sua equipe de apoio que tornou possível esse mestrado.

RESUMO

Este estudo visa analisar o quanto o assunto participação e colaboração está presente na vida dos professores de um curso Técnico Integrado em Administração e de que forma eles a interpretam. Enxergamos que o ambiente escolar requer transformações nas formas de ensinar e aprender e que o modelo do *ensino de gaveta* e a prática do individualismo devam dar lugar às práticas colaborativas, transformando a concepção da escola numa visão participativa, motivadora, reflexiva e menos burocrática.

Temos de assumir o quão fundamental é o papel do educador na implementação dessas mudanças. Assim, optamos por uma pesquisa qualitativa iniciada com um profundo levantamento teórico. Através dos resultados encontrados foi possível concluir que a cultura do individualismo, apesar de ainda estar presente na vida dos docentes, não está totalmente enraizada.

Para fortalecer essa mudança é necessário o apoio da gestão escolar na busca de uma melhor gerência de alguns fatores internos que, na opinião dos entrevistados, atrapalham ou dificultam a implementação de práticas participativas e colaborativas. Além disso, a melhora no relacionamento profissional entre os dois núcleos que compõem o curso Integrado é fundamental para estreitar os laços de cooperação entre os docentes. Finalmente, o estudo revelou que são boas as percepções dos entrevistados quanto a temática em estudo mas elas que precisam ser melhor incentivadas e gerenciadas, seja pela ação da gestão, seja pela própria vontade de mudança dos docentes.

Palavras-chaves: participação; colaboração; percepções; reflexão; mudança.

ABSTRACT

This study aims to analyze how much the subject participation and collaboration is present in the life of the teachers of an Integrated Technical Course in Administration and how they interpret it. We see that school requires transformations in the ways of teaching and learning so that the model of “drawer teaching” and the practice of individualism must be changed by collaborative practices, transforming the conception of the school into a participatory, motivating, reflective and less bureaucratic model.

We must assume how fundamental is the role of the educator in the implementation of these changes. So, we adopted a qualitative research started with a deep theoretical survey. According to the results found, it was possible to conclude that the culture of individualism, although still present in the life of the teachers, is not totally rooted.

In order to strengthen this changes, it is necessary the support of school management in the search for a better dealing of some internal factors that, in the opinion of the interviewers, disturb or hinder the implementation of participatory and collaborative practices. Besides that, the improvement in the professional relationship between the two nuclei that compose the Integrated course is fundamental to strengthen the bonds of cooperation between the teachers. Finally, the study revealed that the respondents 'perceptions about the subject matter are good, but they need to be better encouraged and managed, either by the management action or by the teachers' own will to change.

Keywords: participation; collaboration; Perceptions; reflection; change.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Participação	5
1.1 Visões sobre a Participação	6
1.1.1 Convergência e divergência	7
1.1.2 Análise instrumental, afetiva, socialista, humana e psicológica	9
1.2 Tipos de participação	10
1.2.1 Com relação ao nível de participação	10
1.2.2 Com relação às formas de envolvimento	12
1.3 Modelos de Participação	13
1.3.1 Paterman	13
1.3.2 Lima	15
1.3.3 Hirschman, Bajoit, Teixeira e Alves Pinto	19
1.4 A Participação docente	25
1.4.1 Modelo burocrático	25
1.4.2 Modelo reflexivo	27
1.5 Obstáculos à participação docente	29
2. Culturas no ambiente escolar	35
2.1. Cultura da escola	35
2.2. Cultura profissional do docente	37
2.3. Culturas do docente	38
2.3.1. Individualismo	39

2.3.2. Colegialidade artificial	42
2.3.3. Balcanização	44
2.3.4. A grande família	46
2.3.5. Cultura da colaboração	47
 CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	 53
3. População investigada e amostra	53
3.1 Contextualização da investigação e amostra	53
3.1.2. Análise da caracterização dos entrevistados	54
3.1.3. Relevância social, funcional e pedagógica	59
3.2. A problemática da pesquisa	59
3.2.1. Questão de partida	60
3.2.2. Hipóteses de investigação	61
3.2.3. Objetivos de Investigação	64
3.2.3.1. Objetivo geral	64
3.2.3.2. Objetivos específicos	65
3.3. Metodologia	65
3.3.1. A investigação qualitativa	66
3.3.2. Perguntas da pesquisa	73
3.3.3. A técnica de <i>Focus Group</i>	77
3.3.4. Recolha de dados	78
 CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	 81
4. Resultados encontrados	82
4.1. Tema 01 - Relações pessoais, profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso.	82

4.2. Tema 02 – Presença da temática participação e colaboração no ambiente escolar e na vida do professor.	92
4.3. Tema 03 – Predominância de práticas colaborativas.	106
4.4. Tema 04 - Fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar.	113
4.5. Tema 05 - Expectativas pessoais, profissionais e pedagógicas.	122
 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	127
5. Resultados encontrados	127
5.1. Conclusão dos objetivos específicos	127
5.2. Verificação das hipóteses	129
5.3. Considerações finais	134
5.3.1. Limitações da investigação	135
CONCLUSÕES	139
Referências	143
Apêndices	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Graus de participação segundo Bordenave. Adaptação própria	12
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - A participação na indústria segundo PATERMAN (1992)	15
Quadro 2 - A participação na escola segundo Lima (1998)	18
Quadro 3 - As reações ao descontentamento segundo BAJOIT (1988)	21
Quadro 4 - A participação na escola segundo ALVES PINTO (1995)	22
Quadro 5 - A participação na escola segundo TEIXEIRA (1995)	24
Quadro 6 - Caracterização sociodemográfica dos entrevistados	58
Quadro 7 - Estrutura geral do guião de entrevista	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percepções dos entrevistados quanto ao relacionamento pessoal e profissional	87
Gráfico 2. Percepções dos entrevistados quanto à convergência de ideias, objetivos e ações	91
Gráfico 3. Percepções dos entrevistados quanto à definição de colaboração	96
Gráfico 4. Percepções dos entrevistados quanto à influência da cultura escolar atual sobre o curso de Administração	100
Gráfico 5. Percepções dos entrevistados quanto à influência a gestão sobre a participação	103
Gráfico 6. Percepções dos entrevistados quanto ao conhecimento de atividades colaborativas na instituição	107

Gráfico 7. Participação dos entrevistados em atividades colaborativas em 2016	109
Gráfico 8. Participação dos entrevistados em atividades colaborativas em 2017	110
Gráfico 9. Relação de entrevistados que se consideram participativos ou individualistas	111
Gráfico 10. Relação de fatores internos apresentados pelos entrevistados	120
Gráfico 11. Relação de fatores externos apresentados pelos entrevistados	121
Gráfico 12. Relação de entrevistados interessados em participar de cursos de formação e práticas pedagógicas	125

INTRODUÇÃO

Diante da complexidade e dos desafios pelos quais o homem passa no mundo atual, há de se buscar uma escola pautada, não em formação de números, mas sim descobridora de seres reflexivos e críticos capazes de se evoluírem e contribuírem para o crescimento da sociedade local e mundial de forma mais harmônica e justa. O contexto social no qual estamos inseridos e o que está por vir exige pessoas com boa formação profissional qualificada e humana, capazes de enxergar além dos seus nichos pessoais de conforto.

Nas sociedades atuais em mudança rápida, as escolas necessitam adaptar-se elas próprias as mudanças circunstanciais...” e para isso “...são necessários professores-empresendedores que possam atuar como agentes de mudança no seio das suas escolas, focando no desenvolvimento colaborativo do conhecimento partilhado. (SNOEK, 2007, p.76)

Dessa forma, o professor é insubstituível, sendo o intermediário e o acompanhante desse processo. NÓVOA (2015) nos fala que é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar e de comunicar já que o que define a aprendizagem não é saber muito, mas compreender bem aquilo que se sabe. “É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos.” NÓVOA (2007, p.6)

Nesse panorama, a participação do docente como mediador em sala é fundamental e decisiva. DELORS (1998) destaca a importância do professor como modelo para os alunos e que este deve, dentro das discussões propostas,

suscitar o espírito crítico dos mesmos, evitando de os influenciarem em suas próprias tendências dogmáticas.

Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito críticos dos seus alunos, em vez de os desenvolver, poder ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. (DELORS, 1998, p.98)

A velha escola tem de ser substituída, gradativamente, por outra que seja mais democrática e participativa onde os diversos atores, docentes, discente, gestores, pais, corpo administrativo, governo, dentre outros, possam deixar as suas contribuições no processo de aprendizagem e de construção do ambiente escolar. Em *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, LICÍNIO LIMA (1998) declara que a participação efetiva dos atores escolares tem sido cada vez mais o elemento fundamental para a consolidação das metas e ações que conduzem a dinâmica educativa.

Na génese política desta nova organização das escolas, pretende-se um ensino mais sequencial e articulado entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, com base no pressuposto de que o desenvolvimento de projetos comuns e a articulação pedagógica fomentam um trabalho mais colaborativo e de maior colegialidade entre os docentes, questionando o isolamento e o individualismo. FERREIRA & MENDES (2009, p.1026)

É nesse ambiente de crescimento, conhecimento e participação que o envolvimento do docente se torna cada vez mais necessário e fundamental. Centraremos nosso estudo na pessoa do professor que é uma das peças

principais do ambiente educacional e, sem dúvida, o elo de ligação entre todos os outros atores.

O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua cota parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos. O papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. SARAIVA (2002, p.1)

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. PARTICIPAÇÃO

A palavra *participação*, que vem do latim *participatio*, pode ter três significados segundo BORDENAVE (1993, p.22), sendo o de “tomar parte” o de nível mais intenso de participação. Ele se aproxima do sentido de ter uma função mais duradoura, com responsabilidade e compromisso, dentro do grupo do qual participa, contribuindo para a construção das decisões. Os outros dois são “fazer parte”, na qual transmite a ideia de inclusão de uma pessoa no grupo, podendo ou não tomar parte das decisões e “ter parte”, onde a pessoa faz parte do grupo, tendo sua cota de responsabilidade sobre ele. O autor ainda afirma que a prova de fogo da participação não é o *quanto* se toma parte, mas *como* se toma parte.

MAIZTEGUI-OÑATE & FONSECA-PESO (2014, p.47) acrescentam ainda uma quarta dimensão à definição de participação: “*ser parte*” que transmite o sentimento de estar envolvido nas relações sociais e decisórias do grupo. Dessa forma, em uma definição mais completa, pode-se dizer que a real participação seria aquela em que o cidadão sente que por *fazer parte* da organização, *tem parte* na sua condução e, assim, *toma parte* no planejamento, tomada de decisões e execução das ações, *se sentindo parte* delas. BARROSO (s.d. p.17) declara que a participação não é um ritual que se reserva para os “grandes momentos”. A participação é *um modo de vida* que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização. Esses diferentes significados permitem verificar e diferenciar o grau de envolvimento das pessoas. Permite distinguir o quanto elas podem estar engajadas e presentes em uma ação-participação, do

estar somente presente, estático e apático sem interferir nas decisões do grupo.

LIMA (1998) descreve o envolvimento pessoal como sendo de três tipos. O primeiro é o ativo, grau máximo de *envolvimento* onde os atores conhecem tudo sobre a organização na qual estão participando. Em um outro extremo, se encontra a *participação passiva* com os atores tendo pouco interesse, informação e responsabilidade. Dessa forma, participando pouco. Entre esses dois extremos, se encontra a *participação reservada*, na qual os atores têm certo grau de envolvimento, porém sempre ficando na expectativa das decisões a serem tomadas.

1.1 VISÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO

A participação também está relacionada com a história que cada pessoa traz consigo e que foi construída de suas relações pessoais (sociais) e de trabalho e que influencia em seu comportamento ou relacionamento dentro de uma organização. Quando essas pessoas trabalham juntas, visando o mesmo objetivo, temos uma cultura de participação *convergente* de ações, idéias e interesses. Surge então um critério comum entre alguns estudiosos: a *lealdade*.

Para BAIJOT (1988, p.328), essa fidelidade se traduz pela permanência do indivíduo na organização, sendo leal a ela e contribuindo para uma relação mais cooperativa e consolidada.

Um grupo de pessoas, para trabalhar em conjunto, deve ter por base as percepções partilhadas; os propósitos comuns; os acordos sobre os procedimentos a adotar; o compromisso; a cooperação e a aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser

resolvidas através de uma discussão franca e aberta. BARROSO, 1992, citado por POLON ET AL, 2011, p.4

Por outro lado, se essas relações percorrem trajetórias opostas, os objetivos a serem alcançados serão proporcionalmente influenciados pelas *divergências* encontradas nas participações de seus atores entre si ou entre os atores e as regras do ambiente em interação. Elas são frutos de relações inclusivas, porém não consensuais e que geram conflitos na relação, surgindo assim o *protesto* na visão de TEIXEIRA, 1995, citado por SANTOS, 2010: p.69. Os atores podem continuar a cooperar, mas sempre levando em conta o quanto podem ganhar ou perder com a relação. Agindo dessa forma, os atores podem continuar a cooperar, mas sempre levando em conta o quanto podem ganhar ou perder com a relação.

Para CASTRO & DELGADO (2011, p.63), a participação somente assume um caráter de autenticidade quando houver a disposição dos indivíduos para atingir conjuntamente objetivos determinados e a integração na consecução dos objetivos de projeto comum. Além disso, os indivíduos devem assumir posições de respeito, de tolerância, de pluralismo ideológico e de livre expressão para que se tenha uma cultura participativa.

1.1.1 CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

A participação também está relacionada com a história que cada pessoa traz consigo e que foi construída de suas relações pessoais (sociais) e de trabalho e que influencia em seu comportamento ou relacionamento dentro de uma

organização. Quando essas pessoas trabalham juntas, visando o mesmo objetivo, temos uma cultura de participação *convergente* de ações, idéias e interesses. Surge então um critério comum entre alguns estudiosos: a *lealdade*. Para BAJOIT (1988, p.328), essa fidelidade se traduz pela permanência do indivíduo na organização, sendo leal a ela e contribuindo para uma relação mais cooperativa e consolidada.

Um grupo de pessoas, para trabalhar em conjunto, deve ter por base as percepções partilhadas; os propósitos comuns; os acordos sobre os procedimentos a adotar; o compromisso; a cooperação e a aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta. BARROSO, 1992, citado por POLON ET AL, 2011, p.4

Por outro lado, se essas relações percorrem trajetórias opostas, os objetivos a serem alcançados serão proporcionalmente influenciados pelas *divergências* encontradas nas participações de seus atores entre si ou entre os atores e as regras do ambiente em interação. Elas são frutos de relações inclusivas, porém não consensuais e que geram conflitos na relação, surgindo assim o *protesto* na visão de TEIXEIRA, 1995, citado por SANTOS, 2010: p.69. Os atores podem continuar a cooperar, mas sempre levando em conta o quanto podem ganhar ou perder com a relação. Agindo dessa forma, os atores podem continuar a cooperar, mas sempre levando em conta o quanto podem ganhar ou perder com a relação. Para CASTRO & DELGADO (2011, p.63), a participação somente assume um caráter de autenticidade quando houver a disposição dos indivíduos para atingir conjuntamente objetivos determinados e a integração na consecução dos objetivos de projeto comum. Além disso, os indivíduos devem assumir posições de respeito, de tolerância, de pluralismo ideológico e de livre expressão para que se tenha uma cultura participativa.

1.1.2 ANÁLISE INSTRUMENTAL, AFETIVA, SOCIALISTA, HUMANA E PSICOLÓGICA

BORDENAVE (1993, p.16) tipifica a participação como tendo duas bases complementares. A primeira, *instrumental*, porque representa a cooperação entre o ser humano, o que é essencial para a sua existência por trazer facilidade e eficiência nas realizações de seus projetos e, a segunda, *afetiva*, pelo fato da participação estar relacionada com a vontade do homem em sentir necessidade ou prazer em interagir com o sistema.

Essa componente *instrumental* se identifica com a visão humana e psicológica citada por LIMA, 1998, p.131. Nela, a participação pode ser também dividida em dois grupos distintos: um de acordo com a orientação social e, o outro, relacionado com a parte humana. Na *visão socialista*, relacionada às classes sociais, a participação é praticada como forma de democracia política através do engajamento do indivíduo nas organizações. Já na visão das *relações humanas e da psicologia*, a motivação se torna a base das relações dos indivíduos como forma de alcançar o consenso, a eficiência e a produtividade na execução dos objetivos organizacionais.

Segundo o autor, no primeiro grupo, o campo instrumental, a participação é associada ao governo das organizações, à negociação coletiva, à co-gestão e à autogestão, e ao conflito enquanto fenômeno social, ao passo que no segundo, a participação é associada à liderança e à gestão participativa, colocando o indivíduo no centro, e mesmo, na origem do conflito.

No segundo grupo, a visão humana e psicológica se aproxima da forma *macro* de participação definida por BORDENAVE quando o autor escreve que essa relação entre as pessoas influencia os processos ou modifica o meio no qual estão inseridos, podendo ser o contexto a sociedade ou uma organização.

Situação oposta da forma *micro* quando duas ou mais pessoas se unem em uma atividade geralmente para benefício próprio.

Para ROBIROSA y OTROS, 1990, citado por BARRIENTOS, 2005, p4 a participação não é automática ou espontânea, é necessário uma aprendizagem no sentido de concretizar ações que tendem a incrementar as capacidades dos participantes para analisar a realidade e influir nos outros participantes. É um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder.

Pode-se ver então que a participação é um ato que depende, antes de mais nada, da disposição do ser humano em participar, podendo fazê-lo por vontade própria, por regras impostas por uma organização ou por imposição legal, mas sempre direcionado na realização de um objetivo.

1.2 Tipos de participação

1.2.1 Com relação ao grau de participação

Com relação ao *graus de participação do indivíduo*, BORDENAVE (1993, p.31) confeccionou uma escala que varia do menor ao maior grau de controle sobre o processo de tomada de decisões e a importância das decisões de que uma pessoa pode participar. O que determina a participação é o grau de envolvimento no processo, ou seja, a pessoa ser um ator ativo, passivo ou estar flutuando entre esses dois níveis.

Essa escala começa com o grau mais baixo, o informativo, onde os membros das organizações somente são informados quando os assuntos organizacionais já foram debatidos e decididos; até o grau mais elevado, onde os membros são os atores decisórios de suas ações, sem ter nenhuma interferência externa.

A escala tem os seguintes graus de participação:

INFORMAÇÃO - É o menor grau de participação onde os membros somente são informados sobre as decisões tomadas. As reações dos membros à informação podem ou não ser relevadas ou consideradas.

CONSULTA FACULTATIVA - *Pode* haver a consulta a seus membros para resolver algum problema, embora a decisão final caiba aos diretores.

CONSULTA OBRIGATÓRIA - Os subordinados *devem* ser consultado em certas ocasiões, embora a decisão final caiba aos diretores.

ELABORAÇÃO-RECOMENDAÇÃO - Os membros elaboram propostas e recomendam medidas que a administração pode aceitar ou não, mas sempre se obrigando a justificar sua posição.

CO-GESTÃO - É um grau superior de participação na qual a administração é compartilhada mediante mecanismos de cogestão e colegialidade. Nela, os membros exercem influência direta na tomada de decisões.

DELEGAÇÃO - Os administradores têm autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos administradores. Os administradores têm limites mas não precisam consultar seus superiores para tomar decisões.

AUTOGESTÃO - É o grau mais alto de participação no qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa.

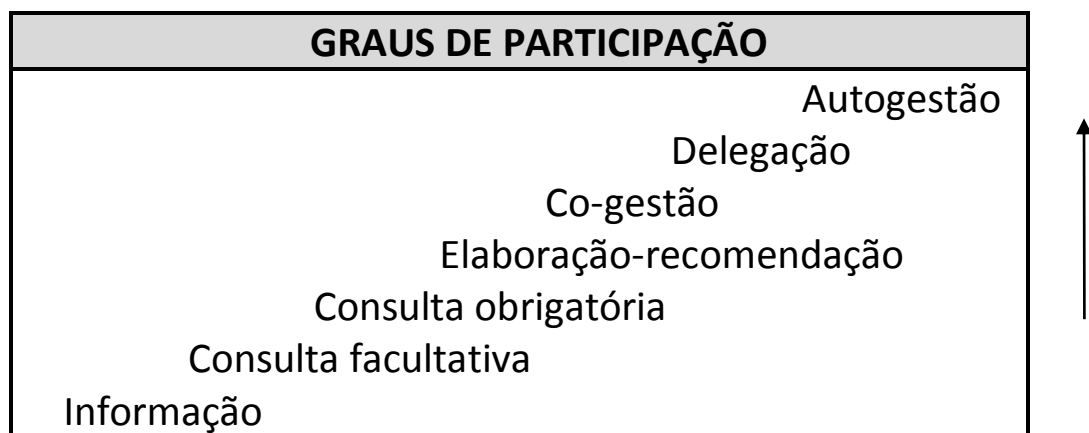


Figura 1. Graus de participação segundo Bordenave. Adaptação própria

1.2.2 Com relação às formas de envolvimento

MAIZTEGUI-OÑATE & FONSECA-PESO (2014, p.46) utilizam como referência, a *disponibilidade*, a *prontidão* e a *imposição* da pessoa em participar de uma organização, analisando o benefício social produzido pelo engajamento juvenil como instrumento de participação social de caráter pessoal ou organizacional.

Para as autoras, existem cinco tipos e níveis de classificação, variando da forma mais natural de envolvimento, *de fato*, que se refere às condições inerentes e existenciais do homem, à *imposta*, feita por agentes externos e de caráter impositivo.

O critério das autoras apresenta os seguintes tipos de participação:

DE FATO – Surge em função do ato de ser e existir, como participar da família.

VOLUNTÁRIA – Surge exclusivamente da vontade do indivíduo de satisfazer suas necessidades pessoais de satisfação, crescimento ou compromisso pessoal ou de ajudar o meio no qual está inserido.

ESPONTÂNEA – Visa satisfazer necessidades temporais. Sendo assim, não possui estabilidade temporal ou de compromisso.

PROVOCADA – É induzida pela adoção de novos comportamentos e ingresso em novas organizações.

IMPOSTA – Se dá em grupos criados por agentes externos, tendo caráter obrigatório.

1.3 Modelos de Participação

Os modelos de participação de CAROLE PATEMAN (1992), LICÍNIO LIMA (1998), ALBERT HIRSCHMAN (1970), GUY BAJOIT (1998), MANUELA TEIXEIRA (1995) E ALVES PINTO (1995) revelam vários tipos e formas de participação, tanto na área administrativa quanto na vida da escola, variando de acordo com a perspectiva dos diferentes autores, apesar de muitas delas se convergirem em pontos em comum.

1.3.1 Paterman

PATERMAN (1992) fez seus estudos analisando a participação em administração (especialmente na indústria) e que pode ser expandida para as áreas pedagógicas e administrativas da escola. A autora afirma que a

organização que permite a participação, em última análise, produz indivíduos responsáveis por essa participação, atuando de modo positivo sobre o trabalho e gerando uma maior satisfação no trabalho e conseqüentemente uma maior eficiência do sistema.

Existem quatro níveis de participação de acordo com a capacidade dos atores em participar na tomada das decisões: a participação total, a participação parcial, a pseudo-participação e participação plena. A *participação total* é a situação onde os atores se encontram na mesma posição de igualdade tendo assim igual capacidade de influenciar na tomada de decisões. Na *participação parcial*, o poder e a decisão se encontram, por hierarquia, na instância superior de gestão, cabendo aos outros atores apenas influenciá-la ou, nas palavras de PATERMAN (p.97), “a participação parcial é um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões, mas onde o poder final de decidir pertence apenas a uma das parte”. Já na *pseudo-participação*, segundo PATERMAN (p.95), são utilizadas técnicas para persuadirem os empregados a aceitarem decisões já tomadas pela administração, os participantes não possuem nenhuma capacidade de influenciar nas tomadas de decisão. Elas já foram feitas pelo corpo administrativo ou alguém de instância maior e deverão ser aceitas pelos outros participantes do sistema envolvido. Caberia aí, a oportunidade de questionamento e discussão do que foi decidido, sem chances de que essa decisão sofresse alterações. No último nível de classificação, segundo a autora, a *participação plena*, cada membro isolado de um corpo deliberativo, seja em níveis mais baixos ou superiores da organização, tem o mesmo poder de determinar o resultado final das decisões.

Níveis de participação
Pseudo-participação
Participação parcial
Participação total
Participação plena

Quadro 1 - A participação na indústria segundo PATERMAN (1992)

1.3.2 Lima

LIMA (1998, p.183) classifica a participação como um conceito complexo e polifacetado dividindo-a em quatro critérios principais e, dentro de cada critério, subdividindo-a novamente de acordo com o grau de envolvimento. Para o autor, o processo de conjugação desses critérios apresentados revela-se pertinente para a compreensão das diferentes formas e tipos de participação na escola.

O primeiro critério, *democraticidade*, apresenta o lado democrático da participação no qual podem ser superados privilégios de poder classistas ou hierárquicos ao se proporcionar igualdade nos interesses dos atores envolvidos e a livre expressão de ideias e projetos, de forma melhorar o processo de tomada de decisões. Nela, o tipo de participação se encontram nas formas:

DIRETA – Presente em níveis intermediários e operacionais, representando a forma mais clássica de democracia na qual consiste na intervenção direta nas decisões a serem tomadas, sendo realizada através do voto direto.

INDIRETA – Intermediada por representantes diante da dificuldade em se fazer presente no processo de tomada de decisão. Os representantes podem ser escolhidos por eleição direta, nomeação ou designação.

O segundo critério é o da *regulamentação* onde a existência, a não formalidade ou a falta de regulamentação legal, em uma organização, definem os diferentes tipos de participação que são:

FORMAL – Baseia-se na regulamentação do exercício do direito de participar, guiando-se por normas, regras e leis legalmente constituídas. Isso faz com que as ações decorrentes se legitimem na lei.

NÃO FORMAL – Surge da adaptação ou alternativa às regras formais ou para situações não previstas nas normas ou regulamentos. São regras menos estruturadas formalmente e que surgem da intervenção dos próprios atores envolvidos.

INFORMAL – Geralmente se restringe a pequenos grupos para se alcançar objetivos específicos. As regras para essa participação estão à margem de estatutos e regulamentos pois são estruturadas informalmente ou em complemento a outras.

As atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/ empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. LIMA (1998, p. 186)

Esse *envolvimento*, o terceiro critério, se divide em três tipos de participações:

ATIVA – Onde os atores possuem elevados graus de conhecimento e envolvimento acerca da organização. Envolvimento esse que pode ser individual ou coletivo.

PASSIVA – Nela os atores se apresentam atitudes de desinteresse, alto distanciamento e falta de informação e responsabilidade sobre a organização. Os atores se mostram alheio às responsabilidades e apresentam baixo desempenho participativo.

RESERVADA – Condição na qual os atores apresentam uma atitude menos voluntária e mais reservada ficando na expectativa das decisões a serem tomadas. Situa-se no intermédio da forma ativa e a passiva.

Finalmente, temos a participação por *orientação* que se direciona pela relação entre o comportamento dos atores face aos objetivos pessoais ou os estabelecidos pela organização, apresentando-se seguintes formas:

CONVERGENTE – Quando se busca realizar os objetivos formais da organização, direcionando a um consenso de intencionalidade nas ações e apresentando um alto nível de dedicação de seus participantes. Nota-se que esse tipo de participação pode, por um lado, ser o modo mais rápido de se alcançar objetivos propostos e, por outro, se tornar um obstáculo às mudanças e inovações, já que pode não haver contestações e oposições de ideias entre seus participantes.

DIVERGENTE – Segue o caminho contrário da forma convergente. Nela, a participação caminha no sentido de ruptura e desacordo com as orientações formalmente estabelecidas. LIMA (p.189) escreve que ela também pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação, boicote ou intervenção indesejável à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.

CrITÉRIOS	Tipos de participação
Democraticidade	- direta - indireta
Regulamentação	- formal - não formal - informal
Envolvimento	- ativa - passiva - reservada
Orientação	- convergente - divergente

Quadro 2 - A participação na escola segundo Lima (1998)

1.3.3 Hirschman, Bajoit, Alves Pinto e Teixeira

Quatro autores, HIRSCHMAN, BAJOIT, ALVES PINTO e TEIXEIRA, analisaram a participação sob a perspectiva das relações sociais baseadas no controle social e na cooperação.

HIRSCHMAN (1970)

Primeiramente, o autor, em seu livro “Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms organizations and states”, estudou a participação sob o viés da economia tradicional, analisando as relações entre empresa e consumidor com base no descontentamento de consumidores sob bens e serviços. Para o autor existem três critérios possíveis de reação: a *lealdade (loyalty)*, o *protesto (voice)* e o *abandono (exit)*. Os conceitos de HIRSCHMAN foram desenvolvidos sobre a ótica da economia tradicional, mas podem ser transportados para qualquer sistêmica econômico, social ou político, firmas ou organizações em geral.

GUY BAJOIT (1988)

Posteriormente, Guy Bajoit em seu livro intitulado “Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement”, o autor analisou os três tipos de reações individuais ao descontentamento propostas por HIRSCHMAN e as apresentou da seguinte forma:

DEFECÇÃO (défection) – É a reação de fuga do indivíduo do sistema de interação causando o rompimento das relações sociais e de cooperação.

PROTESTO (protestation) – Situação onde o indivíduo fica na organização mas utiliza o protesto como uma forma de tentar mudar o sistema de interação. Ele continua a cooperar mas constantemente entra em conflito para reestabelecer o seu sistema de ganho/custo.

LEALDADE (loyauté) – O indivíduo fica na organização mesmo se estiver em desacordo com ela.

A partir dessa análise, BAJOIT verificou que caberia acrescentar um quarto tipo, a *apatia* ou *resignação*.

APATIA (apathie) – Tratada como passividade, inação ou resignação. Tem uma forte relação com a saída (defecção) do indivíduo. Sendo ela fraca, os gestores não perceberam que precisa haver mudanças. Sendo ela forte, possivelmente os gestores não terão tempo de reagir e proporcionar as mudanças necessárias.

Essas reações ao descontentamento são formas de relações sociais que se praticam num sistema de interação e que se combinam, de formas diferentes, frente a duas dimensões: o *controle social* e a *cooperação*. Desta forma, para SARAIVA (2002, p.6), as pessoas vão procurar dar o seu contributo para levar a bom termo os objetivos organizacionais – a *cooperação*. Para isso, elas têm de ter em conta as regras mais ou menos claras da organização que regem as suas interações – o *controle social*.

Desprende-se daí, primeiramente, que existem dois extremos para o controle social e a cooperação. Um deles, passa pela *lealdade* onde a cooperação e o controle social podem ser melhorados e reproduzidos. O outro, é o lado da defecção onde essas dimensões passam pelo questionamento ou

deterioração, podendo até serem suprimidas. Em um campo intermediário, pode-se perceber que enquanto o protesto age positivamente sobre a cooperação, a apatia a deteriora. Já em relação ao controle social, acontece o contrário: o protesto age negativamente enquanto que a apatia a consolida ou reproduz.

		Controle social	
Cooperação	reações	Consolidadas ou reproduzidas	Questionadas ou suprimidas
	Conservada ou melhorada	Lealdade	Protesto
	Deteriorada ou suprimida	Apatia	Defecção

Quadro 3 – As reações ao descontentamento segundo BAJOIT (1988)

ALVES PINTO (1995)

Baseou-se na teoria de BAJOIT, aplicando-a à participação na escola. O modelo de participação proposto pela autora, baseado também em cooperação e controle social, defende que as atitudes dos atores de uma organização dependem das vantagens, custos e riscos que podem provocar. ALVES PINTO, 1995, citado por MARTINHO, 2010: p.78 enuncia que o professor avalia as vantagens e desvantagens e seleciona a atitude que considera mais favorável para si de acordo com as características a seguir:

CONVERGENTE (lealdade) – Nela, os atores mostram respeito e cooperação com as regras organizacionais, apresentando atitudes positivas e construtivas. Perante críticas e contestações, resolve-se de forma democrática.

DIVERGENTE (protesto) – Os atores se envolvem com a escola. Entretanto, os seus projetos pessoais entram em conflito com os da organização. Não há respeito às regras, temos uma situação de protesto que segue um caminho diferente aos objetivos da organização.

APÁTICA – Uma das formas de não participação acontece quando os atores não cooperam ou não interagem com os outros membros da organização. Apenas fazem o mínimo que lhes é exigido, atuando como figurantes no processo de tomada de decisões. Já que não veem possíveis frutos de uma cooperação ou envolvimento, não se envolvem.

ABANDONO – É a forma mais radical de não participação sendo fruto da degradação da relação com os outros atores e da não observância ou cumprimento das normas institucionais. Além do abandono da organização, pode-se também chegar a abandonar a profissão.

Níveis de participação
Convergente (lealdade)
Divergente (protesto)
Apática
Abandono

Quadro 4 - A participação na escola segundo ALVES PINTO (1995)

TEIXEIRA (1995)

Baseou-se também na teoria de BAJOIT, analisando a *participação* ou a *não participação* sob o critério de trocas sociais aplicando à escola.

Assim, as pessoas optarão por participar, quando se envolverem e se implicarem com coesão e sinergia na realização das tarefas, independentemente das posições assumidas poderem ser antagónicas, ou por não participar quando apresentarem dispersão, desinvestimento, descrença, inércia e passividade face à escola. TEIXEIRA (2011, p.54)

Segundo SANTOS (2010, p.69) o autor faz uma análise dos comportamentos do professor de acordo com as atitudes de lealdade, protesto, pragmatismo e abandono e segundo o critério das trocas sociais. Aqui aparece também a lógica do paradigma utilitarista apresentada inicialmente por HIRSCHMAN e compartilhada por BAJOIT e ALVES PINTO na qual cada indivíduo calcula e avalia as vantagens e as desvantagens de suas condutas, escolhendo a mais interessante para ele.

As relações de troca serão *inclusivas* quando cada categoria social em relação apenas alcança as suas finalidades com a cooperação dos outros ou *exclusivas* quando se impede o outro de alcançar as suas finalidades conforme mencionado por BAJOIT, 1992, citado por TEIXEIRA, 2011, p.55

Os que *participam* são classificados sob os seguintes critérios das relações sociais de troca da seguinte maneira:

COMPLEMENTARES – As relações são *inclusivas* e de *consenso comum* (lealdade) – Há empenho e motivação com os projetos e atividades da escola o que converge com os objetivos da mesma.

CONFLITUAIS – As relações são *inclusivas*, porém não *consensuais* (protesto)
– Há empenho no trabalho, mas os atores vivem protestando. Contestam normas, orientações e estão sempre questionando propostas dos colegas. Há divergências entre os objetivos pessoais e os da escola.

Os que *não participam* são classificados da seguinte forma:

COMPETITIVAS – As relações são exclusivas e consensuais (pragmatismo/apatia) – Os atores não contestam o que as normas e regras, apenas cumprem o que é necessário na escola.

CONTRADITÓRIAS – As relações são exclusivas, porém não consensuais (abandono) – Os atores se encontram totalmente desligados da escola.

Critério de trocas sociais
<u>Participantes</u>
Complementares (lealdade)
Competitivas (pragmatismo/apatia)
<u>Não participantes</u>
Contraditórias (abandono)
Conflituais (protesto)

Quadro 5 - A participação na escola segundo TEIXEIRA (1995) – adaptação própria

1.4 A Participação docente

1.4.1 Modelo burocrático

Apesar das mudanças e dos avanços pedagógicos conseguidos pela educação nos últimos anos e dos esforços para uma pedagogia mais reflexiva no ambiente escolar, o professor ainda continua atuando em um sistema no qual a escola funciona sob a racionalidade burocrática administrativa e pedagógica onde as decisões são centralizadas, a divisão do trabalho é racional e o formalismo dos cargos é marcante.

Nesse sistema, os espaços estão previamente definidos, relevando a participação do professor à simples execução de suas tarefas pedagógicas e formais. Aos atores educativos estaria reservado uma função passiva, de meros “executantes de papéis” na base de um “determinismo normativo” CROZIER & FRIEDBERG, 1977 citado por LIMA (2001, p.36)

FORMOSINHO & MACHADO (2008, p.9) reforça essa ideia afirmando que a pedagogia transmissiva, na massificação do ensino, tem o seu modo característico centrado na lógica dos saberes, sustentado na lógica dos conteúdos, na erudição do professor, no treino da criança, na disciplina e no controle das situações pedagógicas. “O ato de ensinar continua a desenvolver-se entre as professoras e os alunos, numa sala de aula, segundo determinadas organizações, espacial e temporal, tidas como corretas, em função do método do professor e não da criança.” FORMOSINHO ET AL. (2015, p.52)

A participação do professor em uma escola burocrática também fica sujeita à existência de regras e regulamentos, ao seguimento de metas e objetivos e as relações impessoais entre os atores e à progressão por mérito, buscando a eficiência máxima por meio de uma atuação racional. Dessa maneira, impera-se o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo

e a hierarquia como características centrais do modelo, FORMOSINHO, 1985, citado por LIMA (2001, p.35)

Embora presente na organização escolar, enquanto associado a aspetos da administração, gestão, orçamentação e serviços auxiliares, o modelo burocrático afasta-se da organização escolar no essencial no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de políticas, no trabalho pedagógico e decisório. LIMA (1998, p.37)

Utilizando a pedagogia transmissiva do modelo burocrático, o professor segue passos já programados como diagnosticar os pontos fracos dos alunos, prescrever objetivos e tarefas pré-determinadas, dar informações prontas, moldar e reforçar condutas e conhecimentos, avaliar o que o aluno aprendeu. Mas quando se opta pela participação docente de forma reflexiva, as ações, os meios e as finalidades se alteram e a pedagogia praticada passa a se basear na investigação de dificuldades e no planeamento de intervenções, na estrutura do ambiente escolar, na avaliação planejada, tendo o aluno como objetivo, meio e fim da docência.

A participação docente para ser efetiva tem que ser apoiada pela escola, pelo seus gestores e até mesmo legalmente. É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada já que os modelos de organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. NÓVOA (2007, p.13)

1.4.2 Modelo reflexivo

Para BARROSO (s.d) não há como pontuar a atuação do docente somente na sala de aula já que a força motriz da educação, que é representada pela figura do professor, sofre constantes redefinições nos modelos e práticas de ensino. Toda mudança que ocorre na escola e que afeta o educando, tem na figura do professor o condutor dessas transformações.

PERRENOUD (1999, p.11) enuncia que a escola atual precisa de um professor reflexivo e envolvido com sua própria prática e envolvimento e compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade. Em sua obra, *10 Novas Competências para Ensinar*, o autor delimita a noção de participação ao docente e amplia a definição da mesma quando elenca algumas competências profissionais para ensinar necessárias para o professor do século XXI. Elas estão relacionadas com a participação ativa do professor em seu ambiente de trabalho, afirmando que elas são mutáveis porque devem se adaptar ao ambiente em que o professor atua. Mas essas competências deixam claro que a participação e o envolvimento do docente na vida escolar são fundamentais e necessários para se alcançar os objetivos educacionais propostos pela escola.

PERRENOUD (1999) adiciona ao campo da participação a menção de criticidade e responsabilidade com a sociedade e cidadania. O envolvimento efetivo passa pela conscientização da importância e finalidade do papel da educação e do educador e da escola na sociedade moderna em que vivemos. Para ele, a participação ativa e crítica, para a qual conviria preparar os professores, se expressaria nesses quatro níveis : aprender a cooperar e a atuar em rede; aprender a viver a escola como uma comunidade educativa ; aprender

a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e, finalmente, aprender a dialogar com a sociedade.

Já para QUINTÍN (2001, p.142), participar significa se envolver nos processos de tomada de decisão que afetam o dia-a-dia escolar, tanto nas atividades acadêmicas quanto extracurriculares. Algo que vai muito mais além do que a participação do docente na sua disciplina. É vivenciar as condutas, as atitudes, os valores e as crenças de seus membros, buscando atitudes mais eficazes e produtivas para delimitar os objetivos propostos pela escola, criando um melhor clima organizacional.

Até aqui, podemos ver que a participação não é um processo inato, ato pronto e acabado, muito menos vem em um manual escrito com ritos e normas que o professor deve seguir para ter uma participação envolvente no ambiente escolar. "Como os demais processos sócio-humanos, a participação é suscetível de crescimento de tipo biológico. Ela pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e a reflexão." BORDENAVE, 1993, citado por POLON ET AL. 2011, p.3 Para reforçar essa ideia, BARROSO (s.d., p. 25) afirma que a participação tem algumas características: ela é resultado de um processo interno de adaptação, reelaboração e apropriação do professor; ela é um processo peculiar de cada ambiente escolar onde o professor interage com todos os atores do ambiente escolar; ela depende dos pré-requisitos do professor e das exigências necessárias do grupo em que vai atuar.

Mas a participação docente não se limita à relação com os docente e outros professores. As novas exigências e prática didáticas exigem um professor que atue não somente ao contexto pedagógico de relação entre professor-aluno e professor-professor. Ele deve, segundo BARROSO (p.10), ser um *gestor de situações educativas* que consiga atuar além do contexto sala de aula. Assim, podemos dizer que ele deve organizar e disponibilizar recursos e atividades, ser

um porta-voz da escola perante os pais e a sociedade. Isso mostra a importância da participação do professor para além do ambiente da sala de aula, podendo direcioná-lo, por exemplo, à gestão da escola ou em outras para as quais ele tenha competências relativas.

A nível de gestão escolar, a gestão participativa do professor junto aos órgãos pedagógicos e administrativos da instituição se torna importante para re-definir objetivos, re-planificar ações e atividades, promover encontros entre pais, escola e comunidade, ajudar a orientar a alocação de recursos disponíveis ou como diz BARROSO (s.d., p. 10): “A gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e contínua de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabiliza-se”.

Reconhece-se assim, a importância atual da participação do professor, ação primordial que esteja pautada em competência profissional a nível de formação, ou seja, ele deve estar profissionalmente qualificado para atuar na gestão da sala de aula, de um grupo de professores ou em cargos de gestão administrativa.

1.5 Obstáculos à participação docente

A escola é um sistema complexo de relações onde convivem atores com diferentes papéis e posicionamentos sobre a dinâmica da vida escolar. COMPOSTELA (2001, p.142) afirma que estes diferentes pensamentos levam a

aparição de conflitos que interferem na participação docente no ambiente escolar.

Mas o que pode influenciar no surgimento desses conflitos e limitar a participação docente em ideias, projetos e ações dentro da escola? Essa pergunta é de fundamental importância para levantarmos outros questionamentos que guiarão o trabalho metodológico deste projeto.

Como veremos a seguir, elementos pessoais, materiais, estruturais, organizacionais e pedagógicos são os fatores que podem limitar a participação do professor. Para chegarmos a essa conclusão foi necessário o estudo de algumas teorias apresentadas POR LIMA (2002), CORTESÃO (2010), COIMBRA (2010), COSTA (2010), PARO (2003) E CHIAVENATO (1999).

NÓVOA, 1991, citado por LIMA 2002, p. 35 elenca um fator importante que inibe as oportunidades dos docentes interagirem entre si que são as *normas organizacionais* das escolas onde trabalham. Algumas dessas *normas* dificultam a troca de experiências e discussões com outros colegas de profissão. Mesmo imposta por normas da instituição a participação deve ser voluntária para que possa ser efetiva. A imposição da participação do professor, por parte legal ou administrativa, seja ela em qualquer situação da vida escolar (a nível de gestão administrativa ou gestão pedagógica), pode gerar desconforto, não aceitação e até a rejeição do docente por uma atuação mais comprometida com os valores educacionais ou institucionais.

Um dos obstáculos à participação do professor é a sua satisfação profissional que é influenciada por *fatores gerais, individuais* e pelo *contexto do trabalho*. Com relação ao primeiro, CORTESÃO (2010, p.64) afirma que eles estão relacionados a salários, promoções e benefícios sociais. “A participação pode ser vista como um reflexo da motivação que sentem, mas também como uma forma de os motivar”. COSTA (2010, p.57)

Com relação aos fatores individuais, o autor os relaciona com a idade, os traços de personalidade e o ajustamento aos interesses e valores profissionais. Já com relação ao contexto de trabalho, destacam-se a natureza da tarefa, o estilo de liderança e as relações com os colegas.

Com relação à natureza da tarefa, FULLAN & HARGREAVES (2001), citado por ARAÚJO, 2004, p.41, cita como exemplo a obrigatoriedade do cumprimento das orientações curriculares como um fator que afeta as relações entre os professores. Aos olhos deles, nada de novo pode ser acrescentado ao currículo que já vem pronto com datas, prazos e atividades pré-definidas, sem o envolvimento do professor na sua elaboração.

TEIXEIRA, 1995, citado por CORTESÃO, 2010, p.65 constata que as imagens que os professores possuem do ambiente escolar estão relacionadas de um modo bastante significativo com a forma como afirmam implicar-se no trabalho coletivo. Para chegar a esta conclusão, a autora analisou a opinião dos professores sobre diferentes aspectos da vida escolar e as condições que a escola lhes proporcionava. As imagens analisadas foram as seguintes:

Imagens da direção, tomadas a partir da opinião que os professores têm do apoio que o órgão de direção lhes presta, em caso de problemas disciplinares com os alunos, e do relacionamento existente entre os professores e o órgão de direção da escola;

Imagens dos colegas, vistas através da opinião que têm sobre o relacionamento entre professores e do ambiente vivido na sala de professores;

Imagens das relações com o pessoal não docente;

Imagens das relações com os pais;

Imagens das condições de trabalho que a escola proporciona aos professores, com relação a disciplina geral da escola, ao horário de trabalho,

aos equipamentos de apoio existentes e à promoção ou aos incentivos à formação contínua de professores;

Imagens da escola como propiciadora (ou não) da realização profissional dos professores.

FERREIRA, 1994, citado por COSTA, 2010, p.65 remete para a existência de três classes de obstáculos limitadores da participação docente conforme a sua natureza.

Na primeira classe se encontram os obstáculos *simbólicos* que estão ligados às crenças, culturas e valores profissionais dos professores. A falta de informação acerca da própria instituição e a hierarquia existente na escola constroem a participação.

Na segunda classe estão os obstáculos *estruturais* porque remete à própria estrutura física das escolas que, em alguns casos, não facilita o trabalho em equipe, seja ele de elaboração ou execução de atividades. HARGREAVES, 1998, citado por CORREIA, p.21 salienta essa característica dizendo que o isolamento é potenciado pela estrutura física patente na arquitetura tradicional das escolas e na separação das salas de aula.

Já os obstáculos *disfuntivos* se encontram na última classe e remetem para a falta de articulação e coerência entre os objetivos estipulados para a organização e a sua prática, produzindo, como consequência, o desinteresse e falta de envolvimento por parte dos professores.

Outros fatores condicionantes da participação docente apareceram no trabalho de COSTA e dentre eles se destacam: a diversidade de formação científica e pedagógica-didática, responsável pela pluralidade de ideias e subculturas na escola; a ausência de uma formação inicial que não os ensina a trabalhar em equipe e uma formação contínua que se adeque às novas

exigências educacionais; o uso da sala de aula como o centro da ação educativo, deixando de lado outros ambientes de aprendizagem e interação e o individualismo que reage a qualquer forma de colaboração.

Já PARO, 2003, citado por POLON ET AL, 2011, p.7 relaciona quatro tipos de condicionantes internos (materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos) e três determinantes externos (econômico-sociais, culturais e mecanismos coletivos institucionalizados) que, a priori, prejudicam e influenciam o nível de participação da comunidade escolar.

O primeiro condicionante interno são os *materiais* definidos como os recursos e equipamentos necessários ao trabalho docente; o segundo são os *institucionais* que se baseiam na gestão e na organização do trabalho pedagógico; o terceiro são as condicionantes *político-sociais* que se encontram nas relações pessoais e profissionais dos diversos atores escolares e, finalmente, a componentes *ideológicas* que se referem às crenças e ideologias pessoais do professor.

Com relação aos componente externos, PARO vê a situação *econômico-social* do professor como fator determinante de participação, já que isto o condiciona a um maior ou menor tempo à disposição do ambiente escolar. A *condicionante cultural* se relaciona também com crenças e valores, só que vindos do ambiente externo e não pessoais do docente como por exemplo, dos pais e da comunidade externa. Por último, se encontram os *condicionantes institucionais* externos da comunidade escolar, como as associações de pais, a secretaria de educação, dentre outros.

Finalmente, na última referência inicial encontramos o *comportamento humano* que é o elemento que direciona e mantém a motivação e, conseqüentemente, a participação da pessoa em seu ambiente relacional. Esse comportamento, segundo SANTOS (2010, p.76), processa-se de forma

diferente e variável na organização, em geral, e na escola, em particular, sendo dinâmico e influenciável por diversos fatores pessoais e profissionais que constituem obstáculos à actuação do sujeito. Elementos como ambiente organizacional, ideologia, stress, baixos salários, conflitos, problemas pessoais e principalmente os familiares que influenciam negativa ou positivamente no comportamento humano e que podem afetar desempenho pedagógico, profissional, pessoal e institucional.

Podemos perceber que a participação é um sistema complexo por definição com vários níveis, diferentes critérios de definição, formas de envolvimento, modelos de participação cuja busca por uma melhor compreensão se iniciou pelos estudos iniciais de Hirschman (1970). A busca por uma maior ou efetiva participação inicia-se com a percepção da relevância de se considerar não somente a tradução da palavra Participação, como tomar parte de algo, mas entender e vivenciar todos os seus significados, principalmente o de ser parte de algo importante e essencial para a transformação dos jovens e da sociedade na qual vivemos. A participação dos atores escolares, principalmente na figura do professor, têm papel fundamental no processo de mudança de uma escola burocrática, ainda muito difundida e seguida didaticamente, para uma escola que seja aberta ao diálogo, à participação e à reflexão. Essa mudança somente será possível se os atores escolares mudarem os seus posicionamentos divergentes para uma postura convergente na qual pensamentos, atitudes e ações em busca da superação dos obstáculos resistentes à sua efetivação.

2. Culturas no ambiente escolar

2.1. Cultura da escola

A cultura da escola se relaciona estritamente com a definição de cultura organizacional do ponto de vista da administração por derivar-se dela. Segundo CHIAVENATO (1999, p.66) a cultura organizacional é aquela que expressa um modo de vida, crenças, expectativas e valores, uma forma de interação e de relação de determinada organização que devem ser observadas, analisadas e interpretadas continuamente.

Para CORTESÃO (2010, p.57) a cultura da escola também está associada a um conjunto de crenças (na sua maioria inconscientes e resistentes à mudança) valores e interações. Além disso, o autor associa à definição normas, linguagens, símbolos e artefatos implícitos na vida da escola e na procura de alcançar os objetivos num dado tempo e espaço, interferindo no pensamento e no modo de agir dos professores.

Já BARROSO (2012, p.15) afirma que não existe uma definição consensual desta “cultura de escola” e que ela depende da postura teórica dos seus autores. É possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.

Essa linha de pensamento, proposta por BARROSO, nos levaria erroneamente a pensar que para cada escola existe somente um tipo de cultura vigente. Na verdade, LIMA (2002, p.32) escreve que a escola tem um perfil multicultural à medida que engloba, dentro de si, subculturas compostas por conjunto específico de atores ou grupos que cultivam uma identidade distinta entre si.

Dessa forma, essa multiplicidade de subculturas discretas pode ser agregada de maneira a gerar mais estabilidade e integração ao ambiente escolar ou contribuir para a contradição e desagregação de ações e objetivos. Essas diferentes culturas podem ser ou não facilitadoras de mudanças que ocorrem no ambiente escolar, conforme apresenta ANDRADE (2010, p.48).

A cultura da escola é formada pela cultura interna que é o conjunto de valores, crenças, ideologias e ideais compartilhado pelos membros da escola, mais a cultura externa, sendo esta última, composta por outras variáveis que interferem na constituição do ambiente escolar e do sistema educativo. Sendo assim, os conceitos de cultura da escola e cultura do professor são sistemas complexos e interrelacionados e, a participação docente, segundo NÚÑEZ (2001, p.142), nunca pode se reduzir somente a uma dimensão teórica e ideológica, mas sim traduzir-se nas estruturas organizacionais, regulamentos e sistemas de relação.

O mais comum de se encontrar, ainda hoje, é uma estrutura de organização do ensino formada pela pedagogia e organização espacial tradicionais utilizada de forma expansiva e organizada, aos olhares de FORMOSINHO & MACHADO (2015, p.104), por padrões técnico-burocráticos, concebendo os professores como executores de uma pedagogia pronta que lhes diz qual é a melhor maneira de se fazer as coisas, reduzindo as normas pedagógicas a normas burocráticas.

Essa cultura escolar se baseia em outras características levantadas por FORMOSINHO & MACHADO, 2008 sendo elas o agrupamento de alunos em turmas dita “homogêneas”; o professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário; a sala de aula como espaço de ensino; saberes organizados em disciplinas escolares isoladas (o ensino de gaveta); horários escolares rigidamente estabelecidos; a transmissão de

conhecimentos do docente para o aluno; a disciplina ao invés da participação-construção de conhecimentos; a disposição das carteiras na sala de aula e finalmente e o descaso com ritmo de aprendizagem dos alunos.

Toda essa situação na qual se encontra o ensino contribui para reforçar a cultura burocrática e transmissiva da escola, a cultura obediente e disciplinar do aluno e a cultura individualista do professor. É preciso que se mude, "...é necessário uma pedagogia que coloque os jovens numa atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de lhes servir uma matéria já pronta e acabada". NÓVOA (2015, p.01)

2.2. Cultura profissional do docente

SARMENTO, 1994, citado por FERREIRA & MENDES, 2009, p.1022 define como fundamentais as várias culturas docentes produzidas pelos professores, enquanto grupo ocupacional, o saber profissional, as normas, os valores, as crenças e os artefatos.

LIMA (2002, p.16) escreve que a definição sobre a cultura dos professores é guiada por uma sistema pessoal de crenças, valores e princípios, sendo esta, a definição mais comumente encontrada e que diz respeito às cognições e comportamentos dos professores. O autor também acrescenta os comportamentos e as práticas à definição a essa definição já que, para o autor, fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar.

FERREIRA & MENDES (2009, p.1021) acrescenta ao campo dessa teoria, outras características pertinentes à categoria docente, mostrando que, na escola, podemos encontrar grupos de docentes de diferentes séries e cursos

onde cada grupo possui suas realidades, culturas e identidades próprias. Outros fatores apresentados pelos autores e que mostram a heterogeneidade da classe são: o nível de ensino em que os docentes trabalham, a disciplina que leccionam, as habilitações acadêmicas e profissionais, os *status* de sua disciplina, a situação de estabilidade ou mobilidade, entre outros.

Dessa forma, os conceitos de culturas e subculturas têm sido associados e “bastante utilizados para dar conta, exatamente, desta diversidade e heterogeneidade que caracteriza a profissão docente”. FERREIRA & MENDES (2009, p.2609)

Por outro lado, essa sub-culturalização se torna menos importante do que o estudo das realidades coletivas do professor e da sua contribuição para a melhoria da educação. A forma de evitar as limitações inerentes a esta ‘psicologização’ dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais enquanto grupo social (ibidem, p.17)

2.3. Culturas do docente

HARGREAVES, 1994, citado por FIALHO & SARROEIRA, 2012, p.5 classifica a cultura docente como sendo composta por quatro tipos baseados no grau de envolvimento do professor no ambiente escolar: *o individualismo, a colegialidade artificial, a balcanização e a colaboração*. Além desses quatro tipos aparece um quinto tipo de cultura docente que, segundo THURLER (2004) também citado por pelos autores, é classificada com a *grande família*.

2.3.1. Individualismo

O trabalho docente começa a ter um caráter solitário à medida que a aula é preparada em casa pelo professor e desenvolvida isoladamente na sala de aula, sem a intervenção de outros atores educacionais no processo. O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o patrimônio da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia. FORMOSINHO & MACHADO (2015, p.105)

LIMA (2002, p.17) demonstra sua preocupação também com a aproximação da ideia de *isolamento* na definição de cultura do professor por achá-la um tanto psicológica e insustentável quando alguns autores sugerem que o ensino seja caracterizado por uma miríade de “culturas” individuais de cada professor baseada somente nos valores, nas crenças e nos princípios pessoais. Dessa forma, existe pouca contribuição para a compreensão da real dimensão cultural da vida dos professores nas escolas ao se desconsiderar as ações e padrões de interação consistentes e regulares das ações e reproduções dos professores quando na docência.

Por outro lado, BORDENAVE, 1983, citado por QUEIROZ, 2007, p.9 mostra a importância da colaboração ao declarar que a participação é uma vivência coletiva e não individual, de maneira que só se pode aprender a participar, participando. Desprende-se daí que o exercício solitário da docência dificulta a mudança de situações e contextos de trabalho, além de impossibilitar a construção de novas competências. Assim, afirmam FORMOSINHO &

MACHADO, 2009, citado por FORMOSINHO ET AL, 2015, p.47, que o trabalho coletivo pode contribuir para o surgimento de práticas diferentes.

O individualismo é a forma de cultura mais dominante no ambiente escolar, a sala de aula o refúgio perfeito do professor solitário e, o aluno, o único beneficiário e crítico de suas pedagogia. “Esse isolamento didático contribui o exercício de uma monodocência, onde se entendeu (e ainda entende) ser uma prática alicerçada no refúgio da *sua* sala, dos *seus* alunos, dos *seus* próprios métodos, dos *seus* manuais e da «*sua* falta de competência multidisciplinar».” PACHECO, 1998, citado por FORMOSINHO ET AL, 2015, p.46. “O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor.” FULLAN & HARGREAVES, 2001, citado por CARRILHO, 2001, p.33

O individualismo possui dois traços que a caracterizam. O primeiro é relativo ao caráter psicológico do docente e, o segundo, sobre a estrutura física do ambiente escola.

No primeiro, ele possui caráter psicológico já que é fruto do relacionamento frustado do professor com os outros atores escolares, levando o docente à fuga do relacionamento pessoal e profissional e, conseqüentemente, ao isolamento profissional. Quando o docente se orienta por essa cultura é porque ele se sente desconfortável no trabalho em grupo, não aceita ser questionado sobre seus conteúdos e sua conduta pedagógica, tentando evitar assim ficar sujeito a críticas e comparações dos outros colegas. CORREIA (2013, p.20) vê essa atitude como uma característica pessoal do professor, representando um comportamento defensivo associado à incerteza, ao receio, à desconfiança e à ansiedade dos docentes.

Já FORMOSINHO ET AL. (2015, p.44) reforçam a teoria do isolamento dizendo que ao persistir em uma prática tendencialmente isolada, os

professores preferem manter o controle da sua própria ação e alimentar uma autonomia forjada para se manterem à distância. Dessa forma, o professor se encontra fechado ao novo e conformado com a sua realidade didática, ficando à margem de propostas e inovações pedagógicas alternativas que podem estar sendo discutidas ou praticadas no âmbito escolar de forma democrática.

Trabalhando isolado, o professor não percebe o quanto a sua metodologia didática pode estar atrapalhando o desenvolvimento dos discentes e dificultando as relações profissionais com os outros atores do ensino. Essa atitude torna a escola impermeável a alternativas pedagógicas que possam tirar da escola o estatus de ambiente de ensino particionado. Podem ocorrer situações que, por um lado, exista um isolamento psicológico e físico do docente com relação aos colegas de profissão, mas por outro, uma grande liderança pedagógica e afetiva com seus alunos. Quando isso ocorrer, “quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” FULLAN & HARGREAVES, 2001, citado por CARRILHO, 2001, p.34

Mas para LEITE & PINTO: 2014, p.147, se interpretarmos que o individualismo é prejudicial à culturas de colaboração teremos de ver que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades. Na verdade, o desenvolvimento da individualidade pode trazer um contributo ao processo colaborativo. “O confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre os professores, ao serem assumidas na sua relação com o projeto comum, podem trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional”. (ibidem, p.147)

O segundo traço de caracterização é com relação ao isolamento físico do docente devido à arquitetura da escola. Isso se deve ao fato de que algumas

estruturas físicas do ambiente escolar, como por exemplo, as salas de aulas e os laboratórios, não permitem um trabalho cooperativo entre os docentes. Essa compartimentação estrutural favorece o distanciamento e isolamento entre os professores, dificultando assim a cooperação docente.

Devido a essas duas características LIMA, 2002, citado por PEREIRA, 2013, p.9 sugere distinguir o *individualismo* do *isolamento profissional*; já que no primeiro, ela remete para uma característica pessoal do indivíduo própria de sua personalidade e, no segundo, ela se baseia numa situação influenciada por outros fatores, mais do que nas características pessoais do indivíduo e admite que este isolamento pode se relacionar a outros fatores que não apenas ao fator psicológico.

2.3.2.Colegialidade artificial

FULLAN & HARGREAVES, 2001 citado por FERREIRA, 2012, p.12 apresentam a colegialidade artificial, também conhecida como burocrática ou forçada, como um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Para os autores, duas das principais consequências da colegialidade artificial são a inflexibilidade, por ser uma forma imposta e a ineficiência, por não haver preparação dos professores.

Ela difere da colegialidade (colaboração) por ser uma artifício administrativo usado pelos administradores como forma imposição, controle e regulação a fim de obrigar os professores a trabalharem juntos, não sendo, portanto, segundo

HARGREAVES, 1998, citado por FERREIRA & MENDES, 2009, p.1025), fruto de relações voluntárias, espontâneas, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis. Dessa forma, devido a sua implementação e regulação administrativa compulsória, a colegialidade artificial é totalmente previsível na sua regularidade e espaço. “A colegialidade artificial também pode resultar em inflexibilidade e ineficiência, quando os professores não têm liberdade para marcar os encontros ou desenvolver as suas ideias e partilhar a sua experiência nas atividades agendadas.” CORREIA (2013, p.24)

Isso acontece devido a atos normativos das escolas como os conselhos de classe e reuniões pedagógicas que são momentos onde os docentes se reúnem. É um ato imposto por normas da escola ou da educação, sendo contrário à iniciativa própria de participação do docente, mas que não deixa de ser um momento de encontro e reflexão que pode dar início a práticas de trabalho em grupo.

Outra crítica à colegialidade aparece nos estudos de ARAÚJO (2004, p.40) onde os gestores das escolas promovem, planejam e implementam planos de colaboração sem o envolvimento dos professores na sua criação. LEITE & PINTO (2014, p.167) acrescenta que “diante da inexistência de um projeto colaborativo no âmbito institucional, as práticas colaborativas devem-se quase única e exclusivamente aos professores e à sua capacidade de articulação nos poucos momentos de encontro com os colegas.”

HARGREAVES, 1998, citado por CORREIA, 2013, p. 23-24 refere que a colegialidade artificial, além da *inflexibilidade* e *ineficiência*, apresenta as seguintes características:

- *a imposição e regulamentação administrativa*: não parte da livre iniciativa dos professores, mas é uma imposição administrativa que exige o trabalho docente em conjunto;

- *a compulsividade*: o trabalho em grupo apresenta-se como uma obrigação;

- *a orientação para a implementação do currículo*: o trabalho de equipe tem por objetivo implementar programas ou estratégias alheios, por exemplo, a aplicação de um currículo nacional;

- *ser determinada no tempo e no espaço pela gestão*: acontece em locais e nos horários estabelecidos pela administração;

- *a previsibilidade sem garantia de resultados*: é concebida para os produzir, tendo assim um grau de previsibilidade elevado.

Por outro lado, ela pode também ser vista como uma forma de ajuda dada pelos gestores para incitar e estimular a participação entre os atores com pouca iniciativa.

Esta cultura emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planejar e implementar processos de melhoria” mas “como um procedimento administrativo ou estratégia de controlo ela vai criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria. FIALHO & SARROEIRA, 2012, p.7

2.3.3. Balcanização

Para se alcançar os objetivos comungados pela equipe escolar, a divisão de trabalho e a união de esforços, na escola é uma condição para que as intervenções direcionadas aos alunos seja ampliada. A balcanização é o tipo de cultura onde os professores não trabalham nem no individualismo nem em

grupos que representam a maioria dos docentes. Ela pode favorecer o surgimento de relações de poder através pequenos conflitos pelo *status* ou favorecimento de sua disciplina, pelo financiamento de projetos e materiais, gerando implicações, positivas ou negativas, na aprendizagem dos alunos. FERREIRA & MENDES (2009, p.1026)

Nesse ambiente, existe a divisão do corpo docente em subgrupos menores que trabalham de forma isolada como vários departamentos existentes no ambiente escolar. Esses agrupamentos existem pelo “imenso volume de trabalho que tem sido solicitado aos professores...” e “...da construção de práticas de articulação curricular, verticais e horizontais.” LEITE & PINTO (2014, p.150). Cada grupo tem a sua própria característica por ser formado por grupos independentes de docentes que pensam da mesma maneira, buscando objetivos próprios embora, às vezes, podem chegar a competir entre si. Como consequência dessa uniformidade, pode se criar uma “bolha” existencial nesse grupo que os torna indiferente às ações de outros grupos, impedindo a comunicação e a troca de ideias e propostas, dificultando a transdisciplinaridade do currículo e a colaboração dos docentes como corpo unicelular no que tange aos objetivos da educação.

Para HARGREAVES, 1998, citado por CORREIA, 2013, p.25, a balcanização constitui um fator que limita e dificulta acordos e objetivos comuns e que pode gerar conflitos e competição pelo poder e pelo status, devido aos diferentes perfis e prestígio das várias disciplinas acadêmicas. FERREIRA & MENDES (2009, p.1027) reafirma a assertiva de Hargreaves dizendo que as relações entre os docentes que ministram aulas nos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, a formação acadêmica desses professores e a idade de seus alunos tendencialmente configuram uma cultura balcanizada, influenciando e privilegiando um *status* mais baixo ou mais elevado aos diversos docentes.

A autora descreve quatro características principais das culturas balcanizadas:

- a *permeabilidade baixa* na qual os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros, com fronteiras claras entre si, e cada professor pertence a um só grupo;

- a *permanência elevada* onde os subgrupos tendem a manter-se unidos e estáveis ao longo do tempo;

- a *identificação pessoal* onde os professores associam a sua identidade a tais subgrupos, o que enfraquece a empatia e a colaboração com outros grupos docentes;

- a *compleição política* que é a situação na qual os subgrupos defendem os seus interesses próprios, com diversos status e privilégios desiguais.

2.3.4. A grande família

Ela é uma forma confortável e conveniente encontrada pelos professores para se relacionarem pacificamente, evitando ou minimizando conflitos e divergências geradas no ambiente escolar. Segundo FIALHO & SARROEIRA (2012, p.8), essa cultura se encontra em uma escola baseada num pressuposto de qualidade, mascarada por uma paz social que só existe se houver um “acordo” com regras implícitas e explícitas entre os atores envolvidos.

Os autores destacam algumas características pertinentes a essa cultura. Nela os professores não questionam as práticas pedagógicas dos colegas, evitam discutir questões como a avaliação de docentes, buscam minimizar as interferências administrativas na resolução de problemas, agem mais pela

reação do que pela ação. Para finalizar, o gestor máximo da escola é o responsável por manter a imagem de “paz e harmonia” da mesma perante o ambiente exterior.

SECO (2009, p.41) exemplifica essa cultura comparando-a, segundo sua análise, com a realidade portuguesa onde os professores mantêm boas relações pessoais, conversando sobre assuntos da sua vida pessoal e, de um modo geral, dos assuntos relacionados com os alunos. Entretanto, o autor relata que os docentes nunca aprofundam profissionalmente esses assuntos afim de evitar mal estar e comparações.

2.3.5. Cultura da colaboração

A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração. FORMOSINHO ET AL (2015, p.15)

O trabalho colaborativo remete á palavra *colaboração* que se define, segundo DAMIANI (2008, p.215), como um trabalho em conjunto onde os membros se apóiam, visando atingir objetivos comuns. Isso acontece através da negociação coletiva com relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à co-responsabilidade pela condução das ações.

Não utilizaremos o termo *cooperação*, em nosso trabalho, por concordarmos com a autora que embora haja, na ação de cooperar, ajuda mútua na execução de tarefas, suas finalidades geralmente não são fruto de

negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros; o que não contribui para ajudar na mudança no panorama educacional atual.

Para LEITE & PINTO (2014, p.148), o trabalho colaborativo no contexto escolar existe quando dois ou mais sujeitos partilham um trabalho em conjunto com um objetivo em comum, gerando benefício para o desenvolvimento profissional de ambos e a formação integral dos estudantes. Além disso, coexistirão o apoio mútuo, a interação produtora de conhecimentos e de saberes e a concretização de ações.

CARRILHO (2011, p.36), comunga as ideias de LEITE & PINTO (2014, p.146) quando afirma que a colaboração é um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns. A autora acrescenta ainda que as experiências e conhecimentos de cada um são potencializados e usados como estratégia para enfrentar as dificuldades e os desafios da vida escolar.

Também em defesa da cultura da colaboração, LIMA, 2004 citado por FORMOSINHO ET AL (2015, p.106) nos mostram que ela traz muitos pontos positivos que contribuem para o crescimento pessoal e profissional do professor. Eles começam através da troca e discussão de ideias, práticas e da partilha de experiências, introduzindo força e confiança coletiva nos grupos de professores. Essa experiência aumenta a confiança pessoal ajudando a superar a insegurança individual. Há também um aumento no sentimento de controle e poder de decisão gerado pela formação das equipes de trabalho. No último ponto focado pelo autor, há um aumento dos níveis de auto-eficácia e a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de

outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento, estas culturas aumentam o sucesso dos alunos. FULLAN & HARGREAVES, 2001, citado por CARRILHO, 2001, p.36

COHEN, 1981, citado por LIMA 2002, p.41 também mostra essa importância dizendo que a colaboração entre os professores se apresenta estimulante no contato com os outros atores educacionais à medida que ela desafia constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de questões entre a escola e a comunidades externa. Apesar da colaboração possuir de muitos pontos positivos, ela pode também conseguir separar professores, unindo-os. Como acontece no caso da *“balcanização do ensino”*. Os professores se unem em torno de um objetivo próprio, mas criam subgrupos menores dentro do ambiente escolar.

A colaboração depende da iniciativa do professor, da cultura da escola, da cultura dos outros docente. Por isso, o professor não pode ser o único responsável pelas ações de colaboração na escola. É imprescindível a disposição dos gestores, direção e coordenação, como facilitadores dessa relação. Mas há de se tomar cuidado para que a imposição de ações por conta da gestão não gere a cultura da colegialidade artificial.

Para CARILHO (2011, p.42) a colaboração acontece quando os gestores se mostram incentivadores e apoiadores de um ambiente colaborativo; favorecem o aparecimento de condições pedagógicas, administrativas e materiais; organizam e flexibilizam os horários dos docentes e das turmas de modo a permitir encontros frequentes entre docentes para reuniões ou para trabalho em conjunto com os discentes. Entretanto, as culturas de colaboração serão dificultadas se o sistema escolar possuir um currículo situado numa lógica centralizada e burocrática.

Os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho. FORMOSINHO ET AL. 2015, p.49

Pode-se dizer então que existem alguns fatores que afetam *positivamente* ou *negativamente* a colaboração entre os professores. Para SILVA, 2002, citado por CARRILHO, 2011: p.38, o primeiro fator é a *partilha* de valores, sentimentos, saberes e competências. O segundo é a *comunicação* referente à posse de competências e estratégias necessárias para gerir um grupo. Finalmente, a *flexibilidade* que a disponibilidade e as incompatibilidades pessoais e profissionais do professor.

Outros fatores são apresentados por CARRILHO (2011, p.40) ao salientar que o trabalho colaborativo está também estritamente e proporcionalmente relacionado com o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança. O diálogo por ser o elemento de intercâmbio responsável pelo compartilhamento das experiências individuais. A partir do *diálogo*, iniciam-se as *negociações* com relação aos objetivos, as formas de trabalho, de estratégias, dentre outros. O diálogo e a negociação somente são possíveis de acontecer se houver *mutualidade* e respeito entre os professores. E finalmente, de nada vale a mutualidade se não houver *confiança* para partilhar as nossas opiniões e experiências, e recebermos as dos outros professores.

Além desses fatores apresentados por CARRILHO, as culturas de colaboração, nas relações de trabalho entre docentes, caracterizam-se por

serem, segundo HARGREAVES, 2001, citado por FORMOSINHO ET AL, 2015, p.49:

- *espontâneas*: porque partem da vontade dos próprios professores como grupo social, embora possam ser apoiadas pela administração escolar;

- *voluntárias*: quando resultam do reconhecimento e valorização que os docentes têm sobre si e concedem o trabalho em conjunto como uma experiência agradável e produtiva;

- *orientadas para o desenvolvimento*: se o foco estiver nas iniciativas do grupo no qual os professores definem as tarefas e as finalidades do trabalho em conjunto;

- *difundidas no tempo e no espaço*: caso elas sejam dependentes de uma entidade para que regule a sua existência. São encontros informais breves mas constantes tais como reuniões e encontros com pais;

- *imprevisíveis*: quando nela, os resultados de suas ações são incertos e difíceis de se prever, embora os professores tenham o controle da situação.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

3. População investigada e amostra

3.1 Contextualização da investigação e amostra

Esta investigação, centrada em um estudo de caso, faz parte de um projeto de mestrado tendo com temática a Participação sob o título *Percepções sobre a participação docente em uma escola de ensino técnico integrado* e tem como finalidade analisar o conhecimento, as relações de participação e colaboração entre os docentes de uma instituição pública de ensino técnico integrado ao ensino médio, especificamente os professores que atuam no segundo ano do curso de Administração dessa escola.

A missão da *Escola Integrada*, nome fictício dado à instituição em análise, é o de ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática, indo ao encontro dos paradigmas que a educação atual demanda: a formação de aluno que desenvolva as habilidades requeridas para a formação de um cidadão que aprenda a conhecer, aprenda a fazer, aprenda a conviver e aprenda a ser. Dessa forma, podemos ver que a participação e colaboração entre os professores é de vital importância para o sucesso na formação desses jovens.

A *Escola Integrada* é uma grande escola que oferece além do curso Técnico Integrado em Administração, outros da área técnica agropecuária e de alimentos, cursos de graduação, pós-graduação e mestrado. Somente o curso técnico integrado em Administração possui, em 2017, 05 turmas (dois primeiros anos, dois segundos anos e um terceiro ano) com média de 25 alunos

cada.

O curso técnico de Administração acontece de forma integrada de maneira que as disciplinas da base técnica e as do ensino médio regular fazem parte do currículo adotado nos dois primeiros anos e somente no terceiro ano é que existem disciplinas exclusivas ao ensino médio.

Denominaremos a escola em estudo de a *Escola Integrada* para darmos anonimato à mesma, aos professores, aos alunos e aos outros atores do ambiente de ensino a ser analisado uma vez que o interesse da pesquisa é o de analisar qualitativamente as percepções dos professores sobre a *participação* e a *colaboração* dos mesmos nesse ambiente e não identificar quem utiliza ou não práticas participativas ou mesmo chegar a dados quantitativos. Aos professores entrevistados serão atribuídos letras aos verdadeiros nomes com a mesma finalidade, o anonimato.

3.1.2. Análise da caracterização dos entrevistados

Focaremos a pesquisa nos docentes que atuam nas duas turmas do segundo ano do curso técnico integrado em Administração da *Escola Integrada* que têm dezoito professores, sendo treze pertencentes ao quadro do ensino médio e cinco professores do ensino técnico. Nesse caso, não cabe nenhum tipo de amostragem visto que o corpus do estudo é pequeno o que já favorece a uma pesquisa qualitativa fundamentada nas visões de seus integrantes. A escolha pela participação dos docentes do segundo ano se deve ao fato de que em torno de 50% dos mesmos atuam também no primeiro ano do curso técnico integrado em 2017, da mesma forma que atuaram no ano de 2016. O terceiro

ano do curso técnico integrado em administração não possui disciplinas das áreas técnicas, sendo esse um dos motivos da não participação dos docentes que integram esse ano embora 40% de seus professores também sejam docentes do segundo ano.

Há a destacar que do total de professores convidados para as entrevistas somente treze efetivamente contribuíram para a realização das mesmas. Um professor somente aceitaria ser entrevistado se fosse individualmente, outros dois não demonstram interesse simplesmente não respondendo aos dois convites feitos pelo entrevistador e os outros dois professores disseram estar muito ocupados com a docência e as suas pesquisas de doutorado não tendo disponibilidade de tempo para proceder com entrevistas.

A tabela 01 apresenta os dados pessoais e a caracterização profissional do corpus da pesquisa obtidos através do preenchimento de um questionário sociodemográfico individualizado, privativo e com confidencialidade dos nomes entregue 15 minutos antes do início das entrevistas. Sua finalidade foi levantar informações sobre a idade, o sexo além de obter dados sobre a formação e a experiência profissional do corpo docente que atua no curso em estudo.

Quanto à formação acadêmica, podemos verificar que esse campo se encontra bastante diversificado: há graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. Há professores que nunca lecionaram enquanto outros contam com anos de experiência em sala de aula. Há aqueles que sempre trabalharam na rede pública ou na privada ou em ambas, alguns que estão na *Escola Integrada* há anos e outros que acabaram de fazer parte do quadro de docentes da escola. A maioria deles (83%) está na situação de professores efetivos com dedicação exclusiva ao trabalho enquanto uma pequena parte está na condição de professores temporários ou substitutos o

que significa que têm data certa para se desvincularem da instituição de ensino.

Com relação à caracterização do corpo docente do **ensino médio** são apresentados os dados a seguir. Constata-se que a média de idade encontrada se situa na faixa etária variando entre 30 e 39 anos de idade, sendo que somente três professores se encontram entre os 40 e 49 anos. No que se refere ao gênero, o número de educadores do sexo masculino representa o dobro das representantes do sexo feminino na quantidade de seis homens e três mulheres. Verifica-se que a maioria dos docentes são efetivos, sete professores, sendo que somente dois tem contrato com data definida para término, atuando sob a forma de professores temporários ou substitutos. Com relação à formação acadêmica, a distribuição aparenta ter mais uniformidade pois encontramos três pós-graduandos, três com mestrado, dois doutores e um pós-doutor. Relativamente ao tempo de vida na docência, constata-se que grande parte dos entrevistados possuem muitos anos no campo da docência com valores se encontrando na faixa entre 11 e 20 anos. Mesmo assim, foram encontrados valores extremos variando de um tempo mínimo de 05 anos para um professor, até o caso de outro professor se encontrar na faixa dos 21 a 30 anos de experiência. Quanto ao tempo de docência médio na instituição pesquisada o valor mais relevante encontrado foi de até 05 anos de serviço, sendo que segunda maior variação se deu entre 6 e 10 anos.

Já com relação à caracterização do corpo docente do **ensino técnico**, a amostra apresenta um quantitativo inferior ao número de docentes do ensino médio. Isso acontece devido à divisão da estrutura curricular do curso em estudo que agrega cargas horárias diferenciadas por unidades curriculares.

Com relação às áreas atuantes, existem quatro professores que estão atuando nas turmas do segundo ano em 2017 cuja idade varia no grupo pertencente à faixa de 30 a 39 anos, somente um tem idade que se encontra

na faixa de 40 e 49 anos. Dois desses professores somente atuam no ensino técnico, enquanto que os outros dois lecionam também em outros cursos da instituição. É importante destacar que todos eles são do sexo masculino, fator este estritamente relacionado a critérios de estrutura curricular e não a critérios de competências ou outros que possam vir a ser questionados. Existem dois professoras pertencentes ao corpo técnico da Administração atuando no primeiro ano.

Todos os docentes são efetivos sendo que entre eles há dois mestres e dois doutores. O tempo de docência total encontrado se encontra dividido igualmente com dois professores na faixa entre 11 a 20 anos e outros dois na faixa entre 21 e 30 anos. O tempo de docência na instituição pesquisada conta com dois professores com até 05 anos de experiência e outros dois variando entre 06 e 20 anos.

Numa visão geral pode-se concluir que o corpo de professores do curso técnico integrado em Administração é majoritariamente masculino, cuja faixa etária se encontra entre 30 e 39 anos. Somente dois professores são exclusivos do curso, sendo que outros onze atuam em outros cursos da instituição de ensino. Mais de 80% dos professores são efetivos da Escola Integrada com todos tendo ao menos a pós-graduação sendo que a maioria é mestre com quatro doutores e um pós-doutor. Com relação ao tempo de docência na instituição pesquisada, o grupo com maior número de professores apresenta experiência de até 05 anos na instituição sendo que somente quatro ficam na faixa entre 06 e 10 anos de trabalho na Escola Integrada. Analisando o tempo total de docência na carreira de magistério, encontramos somente um professor com menos de 05 anos de experiência. A maioria dos professores conta com experiência variando entre 11 e 20 anos.

Características	Ensino médio	Ensino técnico	Total
Gênero			
Masculino	6	4	10
Feminino	3	0	3
Idade			
30 a 39 anos	7	3	10
40 a 49	2	1	3
50 a 59 e 60 a 69			
Área de docência em 2017			
Ensino médio	7		7
Ensino técnico		2	2
Outros cursos	2	2	4
Formação acadêmica			
Licenciatura, Bacharelado			
Graduação			
Pós-graduação	3		3
Mestrado	3	2	5
Doutoramento	2	2	4
Pós-doutoramento	1		1
Situação profissional			
Efetivo	7	4	11
Temporário/substituto	2		2
Tempo de docência na instituição da pesquisa			
Até 05 anos	5	2	7
6-10 anos	3	1	4
11-20 anos		1	2
21-30 anos	1		
Mais de 30 anos			
Tempo total de docência			
Até 05 anos	1		1
6-10 anos			
11-20 anos	6	2	8
21-30 anos	2	2	4
Mais de 30 anos			
Atuantes somente no curso técnico em Administração	0	2	2
Atuantes em outros cursos da Escola Integrada	9	2	11

Quadro 6 – Caracterização sociodemográfica dos entrevistados.

3.1.3. Relevância social, funcional e pedagógica

O estudo mostra relevância pedagógica visto que, com a análise das percepções dos docentes sobre a participação no ambiente escolar, será possível encontrar subsídios para compreender e, num momento adequado, (re)configurar competências e metas que visem a melhoria do comprometimento dos docentes, da ajuda mútua e da contribuição de cada um ao projeto educacional da escola. Dessa forma, sendo possível atingir mais efetivamente os objetivos e as metas educacionais propostas pela instituição de ensino em estudo. O projeto apresenta também relevância social e funcional já que o aluno poderá desenvolver as habilidades requeridas para a formação do cidadão do século XXI, ganha o professor com um melhor desempenho de suas funções e, finalmente, a instituição à medida que a gestão alcança seus objetivos mais eficazmente.

3.2. A problemática da pesquisa

Essa pesquisa surgiu devido ao fato de que muito se tem pedido ultimamente, através da gestão e do corpo pedagógico escolar, que os docentes participem das atividades pedagógicas e administrativas que ocorrem no ambiente escolar, além de buscarem a adoção de práticas educacionais e pedagógicas mais efetivas e eficazes com os alunos.

Tem-se procurado fomentar mais o aspecto participativo e colaborativo afim de se alcançar uma maior integração do corpo escolar para a uma busca mais efetiva e eficaz das realizações dos desafios educacionais que enfrentamos. A

Escola Integrada não trabalha somente com o ensino, mas também com a extensão e a pesquisa passando pelo ensino técnico, especialização, graduação, pós-graduação e mestrado. Pode-se perceber que devido ao fato da escola oferecer uma diversidade de cursos, e como adicional os professores terem diferentes cargas horárias e horários, pouco se tem percebido sobre práticas participativas e colaborativas acontecendo entre os docentes.

3.2.1. Questão de partida

A problemática apresentada anteriormente fez surgir a questão central do nosso estudo: *De que modo a participação e a colaboração estão presentes na vida dos professores em uma instituição de ensino técnico?*

Consideramos os estudos teóricos realizados em torno da temática *participação e colaboração*, além da observação e acompanhamento regular do grupo docente no ambiente escolar, já que o pesquisador faz parte do mesmo, como determinantes para que, dessa forma, tentemos compreender um pouco mais sobre as relações e práticas pessoais, profissionais e pedagógicas existentes entre os docentes pesquisados.

Esperamos que surjam elementos que nos mostre uma aproximação, um distanciamento ou uma indiferença deste corpo educacional perante as práticas participativas que, conforme os estudos teóricos levantados, auxiliem o docente na condução de práticas educativas mais reflexivas, dinâmicas e apropriadas ao ensino aprendizagem atual.

3.2.2. Questões do investigador

Foram elaboradas algumas questões que tentam responder à pergunta inicial da pesquisa. São questões pessoais e adicionais aos objetivos gerais e específicos. Elas partem da visão do pesquisador tanto como integrante do corpo docente da *Escola Técnica*, quanto pertencente ao quadro de professores de contrato efetivo. Adiciona-se a isso, o fato do docente ser atuante no segundo ano do curso em estudo. As questões foram baseadas na vivência das atitudes e dos comportamentos do dia-a-dia dos professores no ambiente escolar sob o olhar do pesquisador e servirão de base para a elaboração das próximas etapas da pesquisa. Essas questões somente poderão ser respondidas à medida que forem sendo apresentados os posicionamentos pessoais dos entrevistados surgidos através das perguntas das entrevistas.

Q1 – Os professores conhecem pouco sobre o significado de participação e colaboração?

Q2– É baixa a aceitação e implementação de novas ideias e práticas na escola?

Q3– Os professores das áreas do ensino médio e técnico não compartilham um mesmo objetivo educacional?

Q4- O individualismo é a prática adotada pelos professores do curso em estudo?

Q5 – Os professores do curso partilham um bom relacionamento?

Q6 – A participação do docente não depende somente de sua vontade pessoal de colaborar?

Q7 – Os professores somente ajudam os colegas e adotam práticas colaborativas mediante solicitação e imposição?

A análise e a construção das mesmas seguiram as orientações e critérios que iremos apresentar.

Iniciaremos com a questão Q1, *No ambiente em estudo existe um clima de conformismo mútuo?* Ela surge do fato de que verifica-se que existe, aparentemente, um ambiente pacífico entre os docentes que dá a sugestão de que, entre eles o diálogo, o entendimento e a colaboração estão sempre andando de mãos dadas. Aparentam, segundo FIALHO & SARROEIRA (2012, p.8), ter uma grande confiança no desenvolvimento espontâneo das “coisas”, de forma a reduzirem ao mínimo todos os aspectos administrativos e uma tendência a anular ou minimizar potenciais focos de conflitos, evitando abordar questões sensíveis ao ambiente.

A segunda questão, *É baixa a aceitação e implementação de novas ideias e práticas na escola?* Construímos essa questão à medida que existe pouco conhecimento divulgado, no âmbito institucional, sobre a existência de projetos profissionais e pedagógicos frutos de ações conjuntas de apoio e interação. Haverá uma falha no sistema de comunicação da escola ou será essa prática um produto do individualismo e da falta de objetivos comuns existente no corpo docente como mencionado por LEITE & PINTO (2014, p.146).

A questão Q3, *Os professores das áreas do ensino médio e técnico não compartilham um mesmo objetivo educacional?* e a questão Q4, *O individualismo é a prática adotada pelos professores do curso em estudo?* provêm de um mesmo referencial teórico. Elas foram construídas pela observação de que poucos docentes têm demonstrado interesse em adotar ou adotam práticas colaborativas no ambiente escolar. FORMOSINHO ET AL, 2015, p.45 relata que assistimos, de fato, a realidades experienciais que nos conduzem a uma sociedade onde prevalece a máxima de “cada um por si” e “a

cada um a sua verdade”. Será que isso realmente se verifica na instituição estudada?

Apesar do individualismo e da falta de objetividade apresentadas nas questões Q3 e Q4, presenciamos um ambiente de cordialidade entre os docentes nos corredores, na sala dos professores e na troca de e-mails disparados para toda a equipe docente. Estes se cumprimentam, demonstrando estar feliz em trabalhar na instituição. Além disso, muito se tem ouvido falar e visto que, em alguns momentos, os professores se auxiliam em troca de horários, em substituições, na ajuda com a aplicação de avaliações que envolvem várias turmas. FIALHO & SARROEIRA (2012, p.8) nos mostra que por detrás de um ambiente de aparente qualidade e tranquilidade social pode haver um acordo implícito entre os docentes para que se minimizem os possíveis conflitos que possam surgir. Temos assim os elementos necessários para se propor a questão Q5: *O relacionamento entre os professores proporciona um bom clima organizacional?*

Finalmente chegamos às questões Q6 – *A participação do docente não depende somente de sua vontade pessoal de colaborar?* e Q7 – *Os professores somente ajudam os colegas e adotam práticas colaborativas mediante solicitação e imposição?* A participação dos docentes se mostra mais presente em situações pré-determinadas como em reuniões pedagógicas onde é possível conferir a presença dos participantes. HARGREAVES, 1998, citado por FERREIRA & MENDES, 2009, p.1025 analisa esse comportamento como sendo uma forma de controle, imposição ou regulação dos gestores da escola.

3.2.3. Objetivos de Investigação

3.2.3.1. Objetivo geral

A fim de responder à questão de partida foi elaborado um objetivo geral para a pesquisa que se traduz por: *Analisar as percepções do corpo docente do curso técnico em administração sob a temática participação e o seu grau de envolvimento junto ao ambiente escolar em estudo.*

3.2.3.2. Objetivos específicos

A partir do objetivo geral foi possível a elaboração de cinco objetivos específicos que delimitaram o estudo teórico e contribuíram para a resolução do questionamento inicial e que são os seguintes:

- a. Analisar as relações pessoais, profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso.
- b. Verificar o quanto a temática participação e colaboração está presente no ambiente escolar e na vida do professor.
- c. Determinar qual prática colaborativa é predominante na escola.
- d. Descrever os fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar.
- e. Analisar o corpo docente do curso em estudo quanto às suas expectativas pessoais, pedagógicas e profissionais.

3.3. Metodologia

Apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Iniciaremos falando sobre o tipo de investigação escolhida, a qualitativa, e o porquê de sua escolha, assim como suas características pertinentes. Mostraremos também como foram caracterizados os assuntos encontrados no estudo teórico bem como de que modo serão realizadas as entrevistas a fim de levantar os dados a serem analisados.

3.3.1. A investigação qualitativa

Devido à natureza do problema, esta pesquisa científica em educação foi realizada com a adoção de uma metodologia com abordagem qualitativa já que, primeiramente, tentamos a busca de uma melhor análise, compreensão e descrição feita através do registro e análise das respostas dos entrevistados. A metodologia qualitativa também permite a descoberta e a construção de perspectivas não percebidas antes pelo investigador que servem para enriquecer a pesquisa além de contribuir com elementos para a continuação de estudos futuros. Condiciona-se a isso também o fato do grupo a ser estudado ser de tamanho reduzido o que permite este tipo de análise.

Não utilizaremos uma metodologia mista intercalando o método qualitativo com o quantitativo porque, nesse caso, seria necessário a confecção de um questionário enunciando toda uma gama de situações previamente planejadas nas quais os docentes teriam que escolher as opções que lhe convinham. Dessa forma, partiria do pesquisador os posicionamentos, não surgindo

espontaneamente os posicionamentos a partir do ponto de vista dos entrevistados.

A abordagem quantitativa e a qualitativa não tem o mesmo campo de ação. A primeira, obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é bem mais controlada. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável. BARDIN (2011, p.115)

Voltando à investigação qualitativa, vemos que ela é de cunho exploratório e apropriada quando o objetivo que se quer alcançar é o de analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e atitudes que surgem através dos seus valores, das suas crenças, dos seus hábitos e atitudes. Isso possibilita, conforme Gil (2002, p.41-55), o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições através de uma aproximação maior com o problema com vistas a torná-lo mais explícito, proporcionando uma visão global do problema ou identificando possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, optou-se pela coleta de dados feita através de entrevista no estudo de caso dos professores que atuam no curso técnico integrado em administração da *Escola Integrada*.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33 Citado por GERHARDT & SILVEIRA, p.39)

Segundo Gil (2002, p.54), o estudo de caso é hoje encarado, dentro das ciências sociais, como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, permitindo descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Por outro lado, o autor menciona algumas subjeções à sua aplicação tais como a alta flexibilidade que se reflete na falta de procedimentos metodológicos mais rígidos, a dificuldade de se generalizar os fatos encontrados da observação. Com relação ao tempo de pesquisa, constata-se que o fator tempo desprendido hoje é considerado menor do que em pesquisas sociais realizadas anos atrás.

Para realizar o inquirimento dos docentes, utilizou-se a entrevista *semiestruturada e flexível*, gravada com som e vídeo de modo a recolher as opiniões dos docentes que interagem com o meio pesquisado. Ela é considerada *semiestruturada* à medida que foi construído um guião de perguntas iniciais que foram elaboradas por meio da questão de partida e dos objetivos da pesquisa, direcionando as entrevistas. Isso permite ao entrevistador iniciar a entrevista com uma série de questionamentos guias sobre o assunto em estudo. BOGDAN & BIKLEN (1994, p.135) nos diz que mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Com o andar da entrevista, pode ser que ocorram algumas mudanças na ordem das perguntas e até mesmo na sua formulação, o que a torna, por outro lado, *flexível* ao ponto de poder ser moldada face a progressão das respostas iniciais apresentadas, evitando o risco de se “perder a oportunidade de

compreender como é que os próprios sujeitos estrutura o tópico da questão”.
BOGDAN & BIKLEN (1994, p.136)

Tanto quanto possível, afirmam QUIVY & CAMPENHOUDT (2008, p. 108), o entrevistado tem de caminhar sozinho e falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier, cabendo ao investigador reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar. Além do mais, os entrevistados podem revelar pontos nas suas opiniões que estavam ocultos no estudo realizado até o momento que podem contribuir para o enriquecimento da pesquisa. Ibidem (p. 69), nos mostram que, por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiadamente numerosas e demasiadamente precisas.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (1994 p.47-136), os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos de uma investigação qualitativa. Essas boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.

Há a premissa de que esse tipo de investigação possua cinco características importantes, encontrando, todas elas, pertinência nesse estudo e que estão descritas a seguir:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

A interação do pesquisador com o ambiente no qual os entrevistados se relacionam é de fundamental importância para a pesquisa. Neste caso, o entrevistador é docente na mesma instituição de ensino e no mesmo curso há quase dois anos, convivendo, no mesmo ambiente educacional, com grande

parte dos entrevistados. É de fundamental importância que o pesquisador não se deixe influenciar por esse convívio na hora de se analisar as respostas obtidas nas entrevistas, tentando se manter o mais crítico possível e afastando qualquer tendência subjetiva na análise.

Podemos afirmar que conhecemos muito bem cada um dos elementos da equipa, sabemos como trabalham e, portanto, na medida do possível, tentámos despir-nos de ideias pré-concebidas, de modo a sermos criteriosos e objetivos no processo de observação e de tratamento dos dados. FERREIRA (2012, p.43)

A fonte principal de dados surge através da interação direta entre os elementos da entrevista, sendo um ponto diferencial com relação à pesquisa quantitativa na qual se preocupa muito mais com os dados a serem colhidos, não importando de qual forma eles sejam conseguidos. O contato pessoal permite presenciar o sentimento perante a situação que se traduz pelo nervosismo, pelas pausas para pensamento, pelas firmezas das declarações e outros aspectos fisionômicos que mostram o que os entrevistados dizem, querem ou não dizer ou preferem não se posicionar. O que também tem de ser considerado é a presença do entrevistador e de outros entrevistados que pode levar a um direcionamento de respostas que diz aquilo que esperamos que ele diga e não aquilo que realmente acontece. (ferreira, 2012)

QUIVY & CAMPENHOUDT (2008, p. 110) apontam para alguns limites e problemas que própria flexibilidade pode trazer neste tipo de investigação:

- a flexibilidade pode ser um fator de dificuldade para aqueles que não conseguem trabalhar técnicas diretivas;
- ela pode ser confundida com a liberdade na maneira de se conversar com os entrevistados sem seguir nenhum parâmetro;

- acreditar na completa espontaneidade do entrevistado e na total neutralidade do investigador.

2. A investigação qualitativa é descritiva por conter citações feitas com base nas transcrições das entrevistas.

São elementos importantes de uma investigação qualitativa: o tempo maior que o investigador despende nas questões da pesquisa, analisando as posições do entrevistado sobre o assunto e comparando-as com o estudo teórico realizado.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. QUIVY & CAMPENHOUDT (2008, p.48)

Nesse sentido, faremos primeiramente a transcrição de todas as entrevistas na íntegra, sem nos preocuparmos com a extensão das mesmas. Ela é uma ação puramente mecânica mas importante para que não se perca nada do que os inquiridos falaram. Além do mais, essas narrativas não são reduzidas a simples dados, mantendo-se assim, a sua integralidade. Ferreira (2012, p.48) O passo seguinte, será encontrar, dentro dessas falas, as citações que procuram responder as perguntas apresentadas aos entrevistados ou aquelas que, mesmo não sendo respostas às essas perguntas, são julgadas importantes para complementar o estudo em andamento.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

Valorizam-se as atividades, os procedimentos e as interações. Esse foi um dos motivos pelo qual não adotamos a pesquisa quantitativa baseada na simples coleta de dados através de formulários prontos e distribuídos aos docentes, o que seria relativamente fácil de se realizar através do envio de questionário através da internet. Procurou-se então, por meio das entrevistas qualitativas, criar ambientes informais, de interação e discussão onde os entrevistados pudessem se manifestar sobre os assuntos colocados a eles, buscando assim recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. BOGDAN & BIKLEN (1994, p.134)

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

As abstrações são construídas à medida que os dados oriundos dos questionamentos das entrevistas vão sendo recolhidos e agrupados. Ela percorre o caminho diferente do método quantitativo no qual se busca, estatisticamente, quantificar as opiniões dos entrevistados sobre determinado assunto. Foram postulados doze questionamentos iniciais para que os entrevistados pudessem se posicionar e, a partir daí, surgiu uma grande dimensão de outras proposições não formuladas ou pensadas antes pelo pesquisador.

5. O *significado* é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os investigadores se interessam em saber o ponto de vista de cada entrevistado, como cada um interpreta e lida com o assunto da entrevista. Pode-se perceber aqui a importância da noção de *ruptura* mencionada por QUIVY & CAMPENHOUDT (2008, p. 15) e que consiste em romper com as ideias preconcebidas e com as falsas evidências que nos dão somente a ilusão de compreender as coisas. O entrevistador tem de deixar de lado as suas crenças, ideais e posicionamentos para ser receptivo às ideias surgidas na entrevista.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências sob o ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados esses que devem ser abordados por aqueles de uma forma neutra. Ibidem (p.51)

3.3.2. Perguntas da pesquisa

O guião da entrevista é semi-estruturado e composto por 12 perguntas que foram elaboradas em conformidade com o estudo teórico realizado. Elas se destinam a recolher informações baseadas nas visões dos entrevistados sobre a temática *participação e colaboração* para que possamos compreender melhor a questão central no estudo mencionada no item 2.1 Questão de partida.

Inicialmente estabeleceram-se sete temas principais e, a partir deles, surgiram 15 questões a serem apresentadas aos entrevistados, além de seus respectivos objetivos. BARDIN (2011, p.105) nos mostra que o tema é a unidade

de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, gerando núcleos de sentido para o objeto em estudo. Podemos verificar que o surgimento dos temas proporcionou naturalmente a categorização dos assuntos abordados no estudo teórico e que servirão de base para a análise dos dados das entrevistas. Neste caso, os temas podem também ser chamados de categorias nas quais se agruparão as perguntas iniciais.

Entretanto, após outras análises realizadas percebeu-se que havia questões que podiam ser melhor reagrupadas, evitando a duplicidade de ideias. Finalmente chegamos ao quantitativo de cinco temas principais, doze questões e seus respectivos objetivos conforme o quadro abaixo. Há de se observar que os cinco temas principais geraram os objetivos específicos deste estudo.

Trabalhamos assim com as ideias de BARDIN (2011, p.118) já que classificar em categorias, segundo ele, impõe a investigação do que cada um dos elementos (assuntos do estudo) tem em comum com os outros e pode ter, como consequência, a modificação ou recategorização em outros critérios segundo aspectos de analogia. Dessa linha de pensamento, poderemos ter o surgimento de outras categorias antes não preparadas pelo investigador mas que possam surgir à medida que os posicionamentos dos entrevistados forem sendo apresentados, se assemelhando e não encontrando categorias pré-existentes. De qualquer maneira, procuramos atribuir tanto às categorias iniciais quanto às terminais (surgidas posteriormente) os critérios de qualidade propostos pela autora.

Segundo a própria autora (p.120), os pilares de qualidade da pesquisa se basearam na *exclusão mútua* no qual se estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, na *homogeneidade* onde cada análise pertence a seu nível, na *pertinência* que representa a correspondência certo do elemento

ao quadro teórico, na *objetividade* e *fidelidade* frutos da clara definição e seguimento de parâmetros iniciais e na *produtividade* quando se alcança produtos férteis e úteis. Apresentamos a seguir um quadro resumitivo apresentando as questões das entrevistas ligadas cada uma a seus objetivos e relacionadas com os temas que as categorizaram.

Tema/ categoria	Relações pessoais, profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso.
questões	<p>1. Como você analisa o relacionamento <u>pessoal</u> e <u>profissional</u> entre os professores da escola, especificamente entre os do curso técnico integrado em administração? Existe um bom clima organizacional no seu curso?</p> <p>2. Existe uma cultura de convergência de ideias, objetivos e formas de atuação, nas práticas de ensino, ...</p> <p>a. ...entre os professores da sua área/ disciplina?</p> <p>b. ...entre os professores da área técnica e do ensino médio?</p>
objetivos	<p>1. Analisar o clima organizacional do curso em estudo através das relações pessoais e profissionais dos professores.</p> <p>2. Verificar as atitudes pedagógicas dos professores do curso.</p>

Tema/ categoria	Presença da temática participação e colaboração no ambiente escolar e na vida do professor.
questões	<p>3. O que você entende por participação e colaboração dos professores no ambiente escolar? Há algum contributo que a colaboração entre os professores possa trazer para a escola, para os próprios professores e para o ensino-aprendizagem dos alunos?</p> <p>4. Como você analisa a influência da cultura escolar sob a prática do docente na sua escola e, mais especificamente, no seu curso?</p> <p>5. Como o assunto Participação é tratado pela gestão escolar? Ele é imposto administrativamente ou sugerido ou aparece de forma espontânea e voluntariamente?</p>
objetivos	<p>3. verificar o conhecimento do professor sob a temática participação e colaboração.</p> <p>4. verificar o quanto a cultura escolar influencia nas práticas colaborativas dos professores.</p> <p>5. Analisar a influência da gestão escolar nas práticas colaborativas.</p>

Tema/ categoria	Predominância de práticas colaborativas.
questões	<p>6. Você conhece ou já ouviu falar de algum trabalho colaborativo no seu curso?</p> <p>7. Você fez parte de algum trabalho colaborativo com professores de outras áreas ou disciplinas do curso no ano de 2016? Tem alguma perspectiva de atuação ou está fazendo algum trabalho colaborativo em 2017?</p> <p>8. Você se sente uma pessoa participativa ou individualista?</p>
objetivos	<p>6. identificar práticas de participação e colaboração existentes atualmente.</p> <p>7. analisar o grau de participação dos professores em práticas colaborativas na escola.</p> <p>8. identificar a personalidade do professor quanto ao seu grau de envolvimento na escola.</p>

Tema/ categoria	Fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar.
questões	<p>9. Existem fatores internos ao ambiente escolar que, no seu ponto de vista, influenciam na participação do professor?</p> <p>10. Existem fatores externos que, na sua opinião, também influenciam a participação do professor na vida escolar?</p>
objetivos	<p>9. enumerar fatores internos que influenciam na prática participativa.</p> <p>10. enumerar fatores externos que influenciam na prática participativa.</p>

Tema/ categoria	Expectativas pessoais, pedagógicas e profissionais
questões	<p>11. Quais são as suas expectativas pessoais e profissionais aqui na escola?</p> <p>12. Você estaria interessado(a) em participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração dos professores no ambiente escolar? Justifique</p>
objetivos	<p>11. verificar as expectativas pessoais e profissionais dos docentes e o nível de satisfação docente.</p> <p>12. verificar as expectativas pedagógicas dos docentes.</p>

Quadro 7 - Estrutura geral do guião de entrevista

3.3.3. A técnica de *Focus Group*

O *Focus Group* é um tipo de entrevista realizada em grupo onde a interação dos membros durante o processo de discussão se dá através do estímulo produzido pela respostas, posicionamentos, das ideias e das colocações feitas tanto pelos integrantes quanto pelo moderador (entrevistador), sendo utilizada, inicialmente, no marketing para se obter opiniões sobre produtos. Utilizada posteriormente para outros tipos de investigações, como as sociais, seu objetivo é o de fornecer, de acordo com OLIVEIRA & FREITAS (1998, p.4), informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou ainda sobre a forma como agem.

Ainda segundo os autores (1998, p.3), este método tem características próprias, sendo que as mesmas se encontram apresentadas neste estudo tais como a geração de dados, a natureza qualitativa e a discussão focada em um tópico que é o propósito da pesquisa, além de ajudar a fornecer interpretações dos resultados dos participantes a partir dos estudos iniciais.

CrITÉRIOS de exclusão para a utilização deste método e apresentados pelos autores não se aplicam aos grupos a serem analisados pelo pesquisador, já que o ambiente é emocionalmente estável, não trabalharemos com projeções estatísticas e haverá a garantia de confidencialidade dos nomes dos participante assim como das informações coletadas.

Quanto à constituição dos grupos, os autores recomendam que eles sejam os mais homogêneos possíveis afim de ter menos grupos para a entrevista. Entretanto, como o nosso estudo não é com relação a *marketing*, objetivo inicial do *Focus Group*, deixamos a formação ocorrer naturalmente condicionada à disponibilidade de horários dos entrevistados. Dessa forma, houve a formação de grupos mais heterogêneos seja com relação ao gênero

dos participantes, à idade, à formação social ou outra categorização. Caso uma situação de homogeneidade tenha aparecido, ela deve ter ocorrido de forma natural ao processo. Acreditamos que a homogeneidade forçada não faria sentido e não traria benefícios para os objetivos desta pesquisa.

Com relação à quantidade de participantes por grupo, orienta-se para que eles não sejam compostos por um número baixo ou elevado de pessoas. O recomendado seria uma composição de 06 a 10 pessoas, ambiente no qual haverá uma maior possibilidade de participação individual fornecendo mais percepções ao entrevistador.

Existem cuidados a serem considerados com o local das entrevistas. OLIVEIRA E FREITAS (1998, p.16) mostram que ele deve ser fácil localização, ser livre de interferências externas ou internas, ser confortável e possibilitar a utilização de equipamentos eletrônicos tais como áudio e vídeo.

Outra atenção que devemos ter é na condução das entrevistas, o moderador deve ter um baixo nível de envolvimento. Sua função se baseia no controle de excessos e redirecionamento das discussões caso elas percam o seu objetivo.

3.3.4. Recolha de dados

Para se tornar possível a realização da entrevista, começamos por fazer uma solicitação ao diretor da escola em estudo. Inicialmente, apresentamos a proposta do estudo e solicitamos a autorização do mesmo para utilizar a escola como ambiente e os professores como o objeto da pesquisa, assim como a realização das entrevistas no ambiente escolar. A autorização foi concedida e vista com consideração e expectativa pela direção que mencionou a

importância da mesma para a análise do ambiente educacional e a possibilidade de trazer contribuições que possam melhorar o ensino e as relações pessoais na escola.

Primeiramente foram feitos contatos com os professores para apresentação do *termo de assentimento* que continha todas as informações relativas ao conteúdo da pesquisa e esclarecimentos sobre os procedimentos e detalhes das entrevistas. Foram expostos os detalhes da entrevista tais como os seus objetivos, o seu provável tempo de duração, a sua relevância social, funcional e pedagógica, além de se destacar a importância da participação de cada indivíduo no processo e nos possíveis resultados aguardados. Esperou-se, com isso, criar nas pessoas interrogadas uma atitude favorável, voluntária e confiável a nível de sinceridade das respostas. Posteriormente foi feito o agendamento das entrevistas designando os locais e as datas de realização das mesmas.

Para tentar amenizar uma possível falta de participantes na entrevista, o que poderia reduzir a precisão das interpretações, optou-se pela utilização da técnica do *Focus Group*. Primeiramente optamos por organizar as entrevista para os dias em que os docentes não ministravam aulas, mas se encontravam na instituição de ensino. Dessa forma, todas as entrevistas aconteceram no próprio ambiente de trabalho, sendo que a maioria ocorreu na sala de reuniões da escola que oferece conforto estrutural, visual e acústico adequados e outras foram realizadas no auditório da instituição. Em ambas as situações, procurou-se evitar que interrupções e distrações pudessem atrapalhar ou inibir os entrevistados. No início de cada entrevista foi falado, novamente, sobre os objetivos das mesmas, a confidencialidade do processo.

...é preciso procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequado. É inútil esperar uma entrevista aprofundada e autêntica se esta se desenrola na presença de outras pessoas, num ambiente barulhento e desconfortável, onde o telefone toca todos os cinco minutos, ou ainda quando o entrevistado está sempre a consultar o relógio para não faltar a outro encontro. QUIVY & CAMPENHOUDT (2008, p. 76)

Foram realizadas duas entrevistas em grupo de quatro pessoas, duas em duplas e duas individualizadas cujo tempo de duração variou entre 25 minutos para o grupo menor a 60 minutos para os grupos maiores. Todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio e vídeo, com a autorização dos entrevistados. Terminadas as entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e análise de conteúdo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste último capítulo, faremos o detalhamento de como foi realizado o procedimento da análise dos dados obtidos através das entrevistas. Ela iniciou-se concomitantemente durante e após o processo de recolha dos mesmos. Essa análise orientada foi necessária para que se garantisse a recolha de uma quantidade suficiente de informações que pudessem dar, à análise final, a qualidade necessária que o estudo pretende mostrar. “Para realizar a análise concomitante, mostra-se necessário ter a capacidade de se aperceber de aspectos conceituais e substantivos que vão surgindo e quanto mais experiência o investigador tiver, mais fácil será essa percepção.” BOGDAN & BIKLEN (1994, p.206)

As doze perguntas se relacionaram com seus respectivos objetivos e estes se apresentaram dispostos em cinco temas/categorias distribuídos de acordo com semelhanças e regularidades encontradas.

Após a realização das entrevistas, nos orientamos por um padrão de análise que se iniciou pela transcrição de todas as entrevistas feitas pelo pesquisador em formato doc., acompanhada verificação dos vídeos que também foram gravados. Esta comparação foi necessária para que, além dos diálogos, os gestos feitos pelos entrevistados fossem capturados em sua essência.

Com isso, foi possível, através de um processo analítico, interpretar, compreender e reagrupar as respostas segundo a categorização inicial exposta pelo pesquisador. Além disso, surgiram alguns posicionamentos que não estavam previstos nas perguntas formuladas inicialmente mas que foram acrescentados à pesquisa como forma de incremento qualitativo.

Tentamos ponderar alguns questionamentos feitos pelos autores sobre a atuação e a influência do investigador na pesquisa em estudo porque, como

diz os BOGDAN & BIKLEN (1994), o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto, onde se deve evitar ao máximo que, a subjetividade, a intromissão, as crenças, os preconceitos e as atitudes possam influenciar os entrevistados.

Dessa forma, a análise dos dados atendeu à compreensão geral das perspectivas dos entrevistados sobre a participação, buscando confrontar com os elementos encontrados no levantamento teórico. A fim de se manter o sigilo dos nomes dos docentes, condição explícita no termos de assentimento, optamos por substituir o nomes dos entrevistados por algumas de suas iniciais colocadas na frente das falas dos respectivos entrevistados.

4. Resultados encontrados

4.1. Tema 01 - Relações pessoais, profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso.

Através deste tema pretendíamos, primeiramente, *analisar o ambiente de trabalho do curso em estudo através das relações pessoais e profissionais entre os professores*. Para isso, começamos com a seguinte pergunta:

Questão 01. Como você analisa o relacionamento pessoal e profissional entre os professores da escola, especificamente entre os do curso técnico integrado em administração? Existe um bom clima organizacional no seu curso?

O foco desta pergunta centraliza nas relações humanas entre os docentes da escola social e profissionalmente. Essas relações foram vistas pelos

entrevistados aportando-se mais ao ambiente escolar, nas horas em que o professor não está na docência, do que em situações fora da escola como em convívio social entre eles.

Podemos categorizar três agrupamentos diferentes de respostas. O primeiro grupo trata do *aspecto pessoal* dessas relações no qual podemos encontrar considerações distintas e que nos levam a perceber que a convivência tende a ser boa, não demonstrando nenhum traço de relações conflitantes ou de competição. Isso se refletiu tanto na opinião de alguns professores mais antigos, que são a maioria, quanto do professor (re) que está a pouco tempo na escola.

- *“Sou novato. O maior contato que eu tenho com o pessoal da administração (subentendido como professores do corpo técnico) é nas reuniões de curso mas me parece que é mais amistoso e amigável e fluente do que na agropecuária pro lado pessoal.”*
- *“No aspecto pessoal eu convivo bem com as pessoas da escola na escola.” (mr)*
- *“Fora do curso nós temos um bom relacionamento.” (el)*
- *“Eu que sou novo aqui, conheço pouca gente mas o relacionamento é bom.” (lc)*
- *“No aspecto pessoal eu convivo com as pessoas da escola na escola sem problemas.” (ad)*

No segundo agrupamento de considerações, elas se direcionaram ao *aspecto profissional*, sendo que nessa vertente não encontramos nenhum traço que marcasse fortemente um posicionamento negativo a este tipo de

relacionamento, ficando as ponderações dos entrevistados variando entre bom, normal e tranquilo. Fora do ambiente escolar, (ar) relatou que não tem nenhum relacionamento social e foi seguido por (pa) que chegou a salientar que o convívio pessoal é horrível, dizendo: *“O relacionamento profissional é bom mas o pessoal é horrível.”* Houve somente 01 encontro social entre os docentes, no ano de 2017, no qual poucos participaram. Este evento foi aberto também aos colaboradores da escola e seus familiares para celebrar o início das atividades letivas. Nada foi mencionado a respeito de eventos em 2016. Outras falas reforçam as características desse relacionamento:

- *“No aspecto profissional eu acho um ambiente bom.” (ad)*
- *“Na nossa área a gente tem um relacionamento profissional bom.” (va)*
- *“O meu relacionamento é basicamente profissional porque eu não moro aqui (na cidade) aí eu só encontro as pessoas do trabalho no trabalho.” (ar)*

No terceiro agrupamento, alguns professores se posicionaram especificamente quanto ao *relacionamento entre os docentes das duas áreas* que compõem o curso técnico integrado em Administração. As respostas sugeriram que existe uma diferenciação ou distanciamento entre a área técnica e a do ensino médio devido à pouca ou à falta de interação, integração e liberdade entre os docentes.

Somente um professor salientou ter percebido que o relacionamento profissional é bom mas escasso, destacando que não tem nenhum contato com professores da área técnica o que dificulta a realização de propostas em conjunto.

- *“Pro lado profissional acho tranquilo. Embora não tenha nenhum contato para pensar conjuntamente de aula, projetos com alunos com professores da área técnica...tanto que conheço acho que uma meia dúzia. Acho que a relação é boa mas a intensidade é muito baixa.” (re)*

Durante a exposição da opinião do professor (lr) podemos perceber que os outros entrevistados, que não opinaram sobre esse aspecto em particular, concordaram com o mesmo pelo simples gesto de balançar a cabeça, mostrando estar de acordo com sua resposta. Outros 03 entrevistados se manifestaram sobre a convivência e a falta de relacionamento com os colegas de profissão indicando que o motivo disso acontecer é por causa da renovação constante de docentes, da falta de um espaço ou da falta de um momento para interação único o que gera um relacionamento fraco e, conseqüentemente, um distanciamento entre o corpo docente técnico e do ensino médio.

- *“Acho que há falta de interação entre os dois núcleos de ensino que deveriam ser mais integrados.” (lr)*
- *“Acho que nós do técnico não temos a liberdade de procurar o pessoal do ensino médio para trocar alguma ideia. A gente fica até acanhado em procurar colegas de outras áreas porque a gente não se conhece. Quando tem alguma comissão, algum trabalho a ser feito, a gente acaba até conhecendo os colegas.” (am)*

- *Não sei diferenciar quem são os professores da administração e os dos outros cursos. Tenho contato com o professor X porque as vezes a gente troca aula, porque o professor deu essa abertura.” (mn)*
- *“Eu vejo por dois aspectos, o primeiro, nas disciplinas que são da área técnica nós temos uma integração melhor em função de ocuparmos o mesmo espaço de termos uma proximidade de diálogo. Mas já não temos tanta aproximação e integração com as disciplinas do ensino médio onde os professores a cada ano se renovam, não há uma estabilidade de professores. Então é difícil construir um relacionamento em termos do curso. O técnico não vive a interação das salas dos professores porque a gente vive em outro espaço.” (el)*

Ao analisar a questão 01 descobrimos que há um bom relacionamento pessoal entre os professores do curso pelo posicionamento de nove (75%) dos entrevistados que mostrou que este relacionamento tende a ser bom, amistoso, amigável e aberto. Somente 01 professor afirmou que o relacionamento pessoal é péssimo e um outro disse não encontrar ninguém fora da escola porque mora em outra cidade. Por outro lado, somente cinco (42%) entrevistados focaram suas respostas no lado profissional e percebemos não existir, na opinião deles, nenhum traço de negatividade nessa relação que varia de normal a bom, tendo aspectos de abertura mas sem nenhum traço de negatividade. Encontramos um outro agrupamento de respostas relativas às relações profissionais entre os dois núcleos de ensino. Nesse momento, 04 professores focaram suas respostas no relacionamento entre os dois núcleos de ensino do curso (a área técnica e a do ensino médio) e suas respostas foram seguidas por concordância por todos os outros presentes. Para 100% dos

entrevistados, há falta de interação, de convivência e de relacionamento mais próximo entre os professores.

Podemos concluir que o relacionamento profissional entre os docentes dos *diferentes núcleos* que compõem o curso técnico é falho pela pouca ou inexistente interação entre os mesmos. Devido à pouca opinião sobre esse mesmo relacionamento entre os docentes da mesma área ou núcleo, não podemos concluir que ela seja totalmente boa ou falha, apesar de não apresentar nenhuma característica notadamente forte. Enfim, quanto ao relacionamento pessoal, ele se mostra bom e aberto, no ambiente escolar o que não se pode perceber fora dos muros da escola pelo pouco contato entre os docentes.

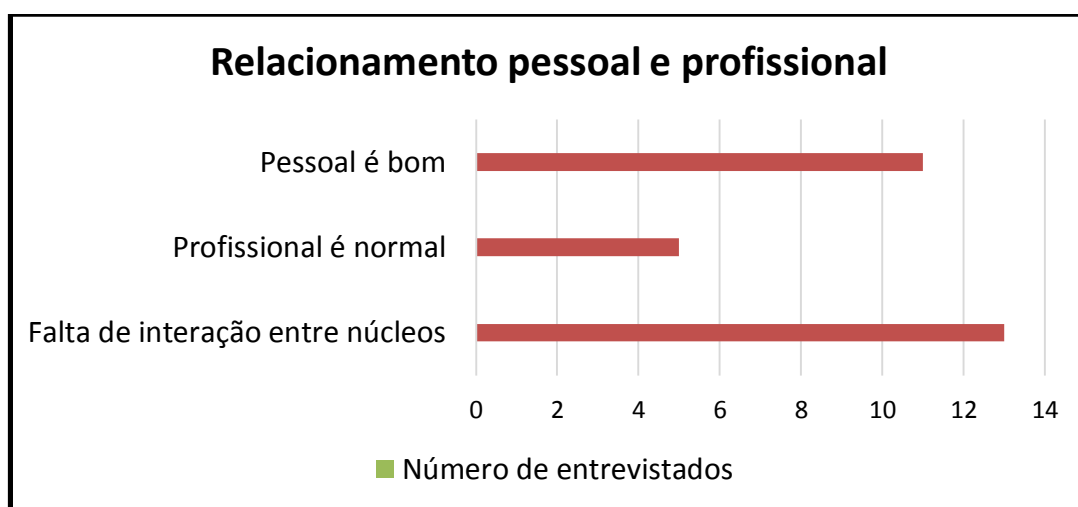


Gráfico 1. Percepções dos entrevistados quanto ao relacionamento pessoal e profissional.

A segunda análise a se fazer, ainda com relação ao tema 01, é a verificação da *convergência ou divergência de ideias e atitudes pedagógicas dos professores do curso*. Isso é uma questão importante para tentarmos entender

se há um trabalho em equipe sendo desenvolvido na escola em busca de um objetivo educacional comum ou se no ambiente educacional permanece a existência de práticas educativas mais isoladas e solitárias.

Para isso, propusemos a seguinte pergunta composta de 02 itens.

Questão 02. Existe uma cultura de convergência de ideias, objetivos e formas de atuação, nas práticas de ensino, ...

- a. ...entre os professores da sua área/ disciplina?
- b. ...entre os professores da área técnica e do ensino médio?

Diante das respostas apresentadas e relacionando-as aos professores que atuam na mesma área ou disciplina, podemos verificar que houve unanimidade na concordância de que a relação é de convergência com a apresentação da resposta “sim” seguida pela maioria dos entrevistados. O professor (ar) se posicionou de forma positiva sobre o assunto, revelando o bom entrosamento e a busca por uma finalidade educacional comum entre os docentes de sua área.

- *“Na nossa área tem, o que facilita a troca de materiais.” (ar).*

Já o entrevistado (el), pertencente a área técnica, ao declarar que *“entre os professores da minha área sim.”* deixa-nos propenso a fazer uma interpretação, que pode ser entendida, como somente os professores da área em que ele, ou seja, a técnica, compartilham uma objetivo comum, o que não acontece com os da outra área (núcleo).

Quando a pergunta se direcionou especificamente para a relação entre os professores dos dois núcleos, da área técnica com os do ensino médio, apenas os professores (lo) e (va) disseram que existe um sintonia nas ideias, objetivos e formas de atuação, conseguindo atuar em parceria com outros colegas.

- *“A minha área de línguas sempre dá certo com a de comercio exterior.” (lo)*
- *“De certa forma acho que o português (área de atuação da professora) influencia em outras disciplinas, nas matérias do técnico, existem alguns projetos que a gente consegue encontrar espaço. Acho isso mais presente no curso de administração” (va)*

Por outro lado, o desconhecimento sobre uma cultura de integração ou colaboração em atividades existente na escola apareceu na fala de outros três professores mostrando que ainda há a necessidade de se trabalhar o assunto com outros docentes ou esclarecer sobre a existência de práticas deste tipo.

- *“Nunca ficou claro para mim...como um projeto pensado por alguém, para mim muito menos. Talvez eu não saiba que exista mas a impressão que passa e que não tem.” (re)*
- *“Acho que não...não vejo isso acontecer... desconheço isso.. talvez a finalidade com um curso, com o conteúdo, talvez isso influencia..” (pa)*
- *“Não sei nem qual é...isso me mostra a falta que faz um corpo pedagógico forte, atuante, apresentados com antecedência. Se houvesse um projeto daria para haver um diálogo maior. Apesar do*

nome ser curso técnico integrado, eu não vejo essa integração. Vejo aqui uma escola de ensino médio e outra de ensino técnico. Pode ser que tenha um projeto pedagógico mas ele não é colocado em pratica.” (mn)

Houve também um grande número de opiniões, 10 entrevistados, que mostrou que a integração entre esses dois grupos distintos é fraca, acontece esporadicamente ou chega a ser inexistente em alguns momentos, tendendo, de certa forma, a ser mais representativa no grupo de professores do núcleo técnico.

- *“Existe a dificuldade de sermos homogêneos. A intenção das pessoas é serem participativas, mas se a intenção se torna uma prática, a resposta para mim é não.” (ad)*
- *“Existe só que de uma forma informal. Existe uma intenção de cultura de convergência. Hoje percebo mais vontade em participação coletiva eu percebo a área técnica integrada dentro do processo técnico.” (mr)*
- *“Eu percebo que há uma certa discrepância mas não percebo o técnico coeso, não consigo ver. Só acho que é diferente.” (ad)*
- *“Entre a área técnica e o ensino médio ela vem surgindo isoladamente mas não de uma forma integrada. Não conseguimos integrar quanto equipe.” (el)*

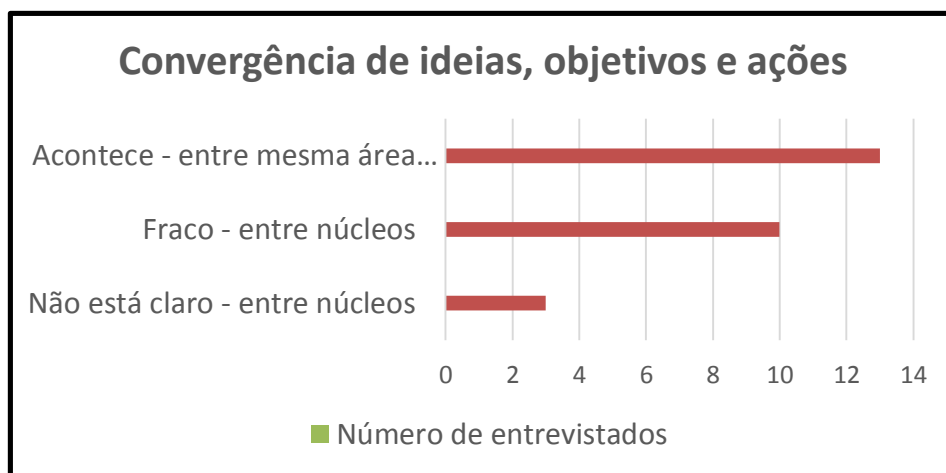


Gráfico 2. Percepções dos entrevistados quanto à convergência de ideias, objetivos e ações.

Analisando a questão 02 vemos que a convergência de ideias, objetivos e ações é fraca ou até mesmo inexistente entre os docentes das áreas técnicas e do ensino médio como foi mencionado por dez (83%) dos entrevistados. Por outro lado, essa prática é marcante entre os professores do mesmo núcleo ou área.

Parece haver no curso de Administração uma certa cultura de *balcanização* tal como apresentada por HARGREAVES, 1998, citado por CORREIA, 2013, p.25, que mantém distante os dois núcleos de ensino, dificultando o alcance de acordos e a realização de objetivos comuns. Estes dois núcleos parecem carregar algumas características dessa *balcanização* citadas pelo autor tais como a *identificação pessoal* na qual cada grupo tem uma característica própria o que dificulta a aproximação de qualquer outro diferente e a baixa permeabilidade o que se traduz no isolamento entre esses dois grupos.

Analisando conjuntamente as respostas das duas primeiras perguntas concluímos que com relação ao Objetivo 01, *Analisar as relações pessoais,*

profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso, percebemos que o relacionamento profissional e o compartilhamento de ideias, objetivos e ações, entre os docentes dos dois núcleos de ensino, se encontra hoje muito aquém do esperado para um curso que se denomina Curso Integrado em Administração. Já as relações pessoais acontecem de modo bom e satisfatório, sendo que até o momento, não foram encontradas características representativas de uma *grande família* com proposto por FIALHO & SARROEIRA (2012, p.8) que poderiam dizer que esse bom relacionamento acoberte, na verdade, um acordo de coexistência pacífica sem interferências profissionais mútuas.

4.2. Tema 02 – Presença da temática participação e colaboração no ambiente escolar e na vida do professor.

A fim de buscarmos elementos para podermos compreender melhor até que ponto o assunto participação e colaboração estão presentes na vida dos professores e no ambiente educacional, iniciamos com uma primeira pergunta, questão 03, com a qual pretendíamos *verificar se o professor sabia o que é participação e colaboração ou descobrir a forma como eles a interpreta*.

Questão 03. O que você entende por participação e colaboração dos professores no ambiente escolar? Há algum contributo que a colaboração entre os professores possa trazer para a escola, para os próprios professores e para o ensino-aprendizagem dos alunos?

Entendemos melhor dividir essa pergunta, na hora da entrevista, por achá-la um tanto grande ao perceber que 02 professores do primeiro grupo entrevistado solicitaram que ela fosse repetida novamente. Dessa forma, primeiramente queríamos saber sobre o entendimento dos entrevistados com relação à participação e colaboração para posteriormente sabermos sobre a existência de benefícios produzidos por elas. Das 12 perguntas realizadas, essa foi a que mais demorou a ser respondida por 10 dos 12 entrevistados. Essa demora deixou transparecer que os professores demonstraram uma dúvida inicial sobre o assunto tratado, mas após a resposta do primeiro entrevistado os outros sentiram-se mais seguros e a vontade para continuar.

Iniciamos a análise das falas com a do professor (el) que colocou um sentido de obrigatoriedade à palavra participação relacionando-a à realização de ações e práticas já formalizadas e tendo o professor (am) em concordância com sua resposta.

- *“A participação é algo mais centrado na coisa fixa obrigatória...participo de uma reunião pedagógica, de um trabalho estipulado.” (el)*
- *“Temos participação mais nos momentos formais que são mais produtivos”. (am)*

Oposto a esse sentido, o professor (ad) declara que *“a participação é um processo de construção na medida que os professores têm suas responsabilidades pelos seus conteúdos e pela formação dos seus alunos.”* Ele também mostra que *“quando o trabalho de construção é feito por mais de uma pessoa aí nós temos a colaboração.”*

Essa construção também pode ser vista nas ideias de colaboração apresentadas por (am), (ar), (el) e (va). O primeiro ao relacionar colaboração com troca de ideias, sendo seguido por (ar). O terceiro ao dizer que a colaboração extrapola o sentido de obrigatoriedade. Finalmente (va) amplia mais essa ideia relacionando-a com afetividade entre os colegas de trabalho.

- *“a colaboração é mais uma troca de ideias que o pessoal faz em relação a dúvidas, a algum conteúdo, a alunos.” (am)*
- *“acho que é troca de experiências bem sucedidas ou não, troca de ideias, de materiais.” (ar)*
- *“a colaboração é mais no sentido de do que eu vou além disso, o que eu consigo fazer sem a obrigatoriedade.”(el)*
- *“a colaboração seria salgo assim mais efetivo, envolvendo o relacionamento com os colegas, as trocas de ideias.” (va)*

Esse ponto de vista ainda é seguido por (lc) ao dizer que *“tem as relações informais que são os encontros informais nas salas dos professores...que é mais produtivo, eu vejo”*.

Já 07 professores relataram que a participação tem um significado mais abrangente, sobressaindo de relações pré-determinadas e envolvendo vários aspectos da vida profissional e escolar, pedagogicamente e administrativamente falando.

- *“Eu entendo a participação do professor em todos os aspectos que constituem o processo educacional. Vejo aqui na escola a solicitação de participação em processos administrativos também.” (mr)*

- *“Participar primeiramente na área em que o professor atua, envolvendo todas as atividades, tanto professor aluno quanto com a instituição” (va)*
- *“Participação é nossa presença na escola nas atividades da escola e nas atividades extra-curriculares.” (pa)*
- *“Eu entendo que tem dois tipos o formal como as reuniões que são feitas no início do semestre com orientações pedagógicas e as informais como as reuniões de sala de professor.” (lu)*
- *“Eu vejo a participação não só na sala de aula, por exemplo, um papel que é jogado no chão, você vê e joga no lixo.” (af)*
- *“A primeira coisa que me vem à cabeça é a participação dos professores com a instituição.” (re)*
- *“O professor tem que ter ética profissional, ter conhecimento daquilo que pratica.” (ar)*

Outros 03 professores fizeram entender que a colaboração, sob os seus olhares, se relaciona diretamente com *projetos interdisciplinares*, sendo que este assunto ainda está distante de se realizar ou se concretizar.

- *“Colaboração está relacionada com a interdisciplinaridade, que eu acho que é uma coisa ainda distante de acontecer.” (pa)*
- *“Eu acredito que um projeto de interdisciplinaridade é uma colaboração, caminhar juntos, trabalhar juntos.” (lo)*
- *“Colaboração em questões interdisciplinares” (re)*

Mas de uma maneira geral, todos os entrevistados concordaram que a participação e a colaboração trazem *benefícios* para todos os envolvidos do processo. 07 entrevistados especificamente disseram que existem benefícios

mas não os expuseram. Os outros 06 relacionaram os benefícios de uma maior integração com o bem estar entre os professores, alunos e a escola como um todo, proporcionando um aumento na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na formação do aluno.

- *“Com a participação temos um salto de qualidade porque focamos em vários aspectos da formação de um indivíduo que passa a ter uma formação mais ampla.” (ad)*
- *“Traz benefícios sim, com certeza. As ideias com relação aos alunos, o que podemos usar para melhorar nossa prática. (lo)*
- *“Traz benefícios sim. Cada um tem a sua área de atuação especificamente e a partir do momento que você trabalha em colaboração, você tem a possibilidade de, a várias mãos construir um trabalho melhor, mais completo sob diversas perspectivas. (el)*
- *“Acho que se alguém tem um problema parecido com o seu, aí se encontra uma ferramenta que ajuda o outro.” (ar)*
- *“Eu entendo como participação a ação do professor contribuindo para o bem estar da escola como um todo.” (mr)*

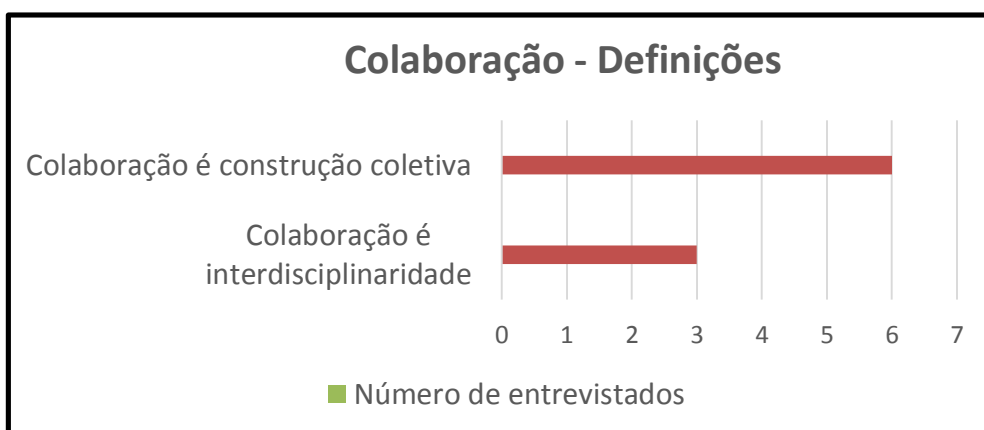


Gráfico 3. Percepções dos entrevistados quanto à definição de colaboração.

A segunda pergunta com relação ao tema 02 buscou *avaliar o conhecimento dos entrevistados sobre a influência da cultura escolar na prática docente* através do seguinte questionamento:

Questão 04. Como você analisa a influência da cultura escolar sob a prática do docente na sua escola e, mais especificamente, no seu curso?

Descobrimos que o curso de administração ainda não tem uma cultura própria na opinião de 04 entrevistados. Um dos motivos citados foi o pouco tempo de existência do curso já que em 2017 formar-se-á a primeira turma que iniciou em 2015, ou seja, apenas 03 anos de curso. A falta de continuação após o término do terceiro ano com a abertura de cursos de graduação ou pós-graduação também foi motivo que negativamente influenciou para uma falta de cultura própria.

- *“Terminaremos este ano o ciclo completo para ter todas as turmas rodando. O curso chegou ao terceiro ano desde a sua implantação. Então o curso ainda não tem a identidade, ela ainda está sendo construída. A cultura da escola dificulta em certo ponto. (el)*
- *“A nossa escola tem mais de 50 anos e isso gera uma organização de estrutura e de pessoas específica mas ao mesmo tempo o curso de administração é muito novo.” (re)*
- *“Nossa cultura é restrita ao fim do ensino técnico. Acho que tinha que ter uma continuação como cursos de graduação e especialização. Seria um incentivo para os alunos e os professores.” (lu)*

- *“Os outros cursos daqui tem um certa verticalização continuando com cursos superiores. Acho que é um ponto forte para se criar uma cultura”. (am)*

A ideia da não existência da cultura do curso de Administração é reforçada pela fala dos professores (el), (ar) e (mn) que acreditam que a cultura dos cursos de agrárias é a que prevalece na Escola Integrada.

- *Há uma grande dificuldade, primeiro pela inserção do próprio curso nessa cultura escolar. Temos um curso de gestão em uma instituição historicamente agrária. “Você não tem ações pontuais para o curso. Você tem ações para uma escola de ciências agrárias.” (el)*
- *“Eu me questiono porque um curso de administração tem de estar numa escola eminentemente agrária. (ar)*
- *“Há determinados cursos aqui no instituto...porque há exigência de uma mão de obra qualificada para atuar nessas empresas... isso é um pouco problemático pensando numa perspectiva da política local porque isso tem a ver com os interesses...” (mn)*

A Escola Integrada completou em 2017, 64 anos de existência iniciando, mantendo a tradição na maioria dos cursos sendo da área agrária, ou seja, a cultura da escola tende a ser eminentemente deste ramo. Mesmo sob a influência desse direcionamento cultural agrário, o professor (ad) relata que esse fato não influencia em seu comportamento didático.

- *“A cultura é formatada sobre hábitos e é difícil mudar hábitos mas eu não me sinto diferente transitando de uma área para a outra.” (ad)*

Nos últimos 05 anos houve a oferta de outros cursos nas áreas exatas e humanas, iniciando com isso o aparecimento de diferentes perfis de alunos e cursos. (ad) continuou sua resposta focando na diversidade em que a escola se encontra hoje ao relatar que *“A escola mudou de vários nomes ao longo dos anos, que começou com uma área de curso e hoje trabalha com politecnia.”*, sendo acompanhando com o mesmo pensamento por (mr) ao dizer que *“existem alunos de perfis diferentes para os cursos da escola.”* e por (re) mostrando que *“a própria personalidade do instituto mudou... é uma coisa nova... isso abre espaço para novos tipos de relação, cria-se novas culturas.”*

Já (mr) amplia a sua explicação dizendo que vê, na diferença entre os perfis dos cursos, um lado negativo com o surgimento de rotulagens: *“percebo essa diferença entre os perfis dos cursos, uma rotulagem.”* e (va) cita que isso é percebido através da valorização maior de uns cursos sobre outros: *“Eu noto que há uma certa diferença entre a valorização dos diferentes cursos aqui.”*

De outro ponto de vista, 03 entrevistados focalizaram seus posicionamentos mais especificamente na influência positiva da cultura escolar sobre processo didático.

- *“A cultura aqui permite uma abertura na didática.” (ar)*
- *“Acho que aqui há um incentivo maior para o professor do que nas escolas particulares que trabalhei.” (va)*
- *“A divisão das unidades curriculares é uma cultura aqui na escola. Acredito que ela influencia totalmente na prática docente.” (mr)*



Gráfico 4. Percepções dos entrevistados quanto à influência da cultura escolar atual sobre o curso de Administração.

A última pergunta do tema 02 buscou relacionar a *gestão escolar e sua influência sobre a participação docente*. Para isso foi proposta a seguinte questão:

Questão 05. Como o assunto Participação é tratado pela gestão escolar? Ele é imposto administrativamente ou sugerido ou aparece de forma espontânea e voluntariamente?

Do ponto de vista de 04 professores a participação na escola é mostrada como sendo algo que não surge da vontade própria dos professores mas sim imposta pela gestão escolar mais como medida administrativa do que pedagógica em situações como reuniões, conselhos de classe, convocações e criação de comissões.

- *“Dentro do que é pedido para a gente, eu procuro cumprir, as convocações, a participação em reuniões, os conselhos.” (va) “como na semana pedagógica de início de ano.” (re)*
- *“Antigamente eu via a coordenação discutia com o professores sobre a criação das comissões, mas hoje ela vem de cima para baixo. Quando se cria uma comissão a gente nem é questionado. As vezes a gestão ouve, pede ideias para outras situações.” (af)*

Os professores (el) e (va) analisaram a participação da gestão focando a participação não na parte administrativa mas sim nas propostas de trabalhos integrados que foram, no ano de 2016 e 2017, assuntos de algumas reuniões na escola. (va) afirma que *“Eles fazem propostas para a participação em trabalhos integrados mas cabe a cada professor definir o que e como vai fazer.”* Para o docente (el) há a imposição deste tipo de atividade que precisa ser mais discutida entre as equipes pedagógicas envolvidas o que hoje acontece de forma insuficiente.

- *“No início da implantação eu via como uma ideia mais imposta do que discutida. Mas agora tem de ser discutido situações como a quantidade dos trabalhos integrados. Vejo que como imposta mas não discutida com o núcleo pedagógico de forma suficiente.” (el)*

Os professores (ad) e (mr) deixam claro que a gestão escolar não é totalmente rígida, apresentando uma boa abertura variando entre o diálogo e a imposição. (ad) mostra isso quando ele diz que *“a gestão é eclética, ela tem de participação, de imposição, convocação. Sempre que o administrativo bate no pedagógico, aí eu não vejo como não ter participação. Uma coisa é*

discutir orçamento fixo outra é discutir parâmetros educacionais variado, isso envolve aprendizagem então tem de haver participação.” e (mr) concorda dizendo “sim... a gestão é eclética”.

(ar) fala do incentivo da gestão à participação ao dizer que *“eles (gestão) já fizeram reuniões para falar sobre essa participação entre professores.”* Entretanto ele acredita que ela deva surgir naturalmente da vontade do professor já que a participação, para ele, está implícita na profissão da docência.

Já (pa), (mn) e (lu) afirmaram perceber pouca ou nenhuma influência da gestão escolar sobre o incentivo à participação dos professores como apareceu na visão do professor (pau), *“...a participação da gestão poderia ser maior...”*. Para ele, parte desta falta de incentivo é causada pelo grande número de obrigações pelas quais passam a gestão escolar devido ao aumento de obrigações da escola. (pa) continuou falando que *“talvez o crescimento da instituição fez com que a gestão não se deu conta de qual o papel delas agora... isso dificulta uma maior participação da gestão”*

(mn) também reforça a ideia do baixo incentivo por parte da gestão ao dizer que *“dá a ideia de que não sobra tempo para se pensar em participação aqui porque me parece que a gestão, ela fica tentando tratar os mesmos problemas que as escolas públicas lá de fora sofrem...”*

Já (lu) disse não notar nenhuma influência por ser um professor que chegou a pouco à escola: *“Estou aqui há um ano. Eu nem fui consultado sobre a elaboração de projetos interdisciplinares. Não procurei mas também não fui consultado. Eu desconheço.”* e seguido em conformidade pelo professor (am) ao declarar *“eu também não”*.

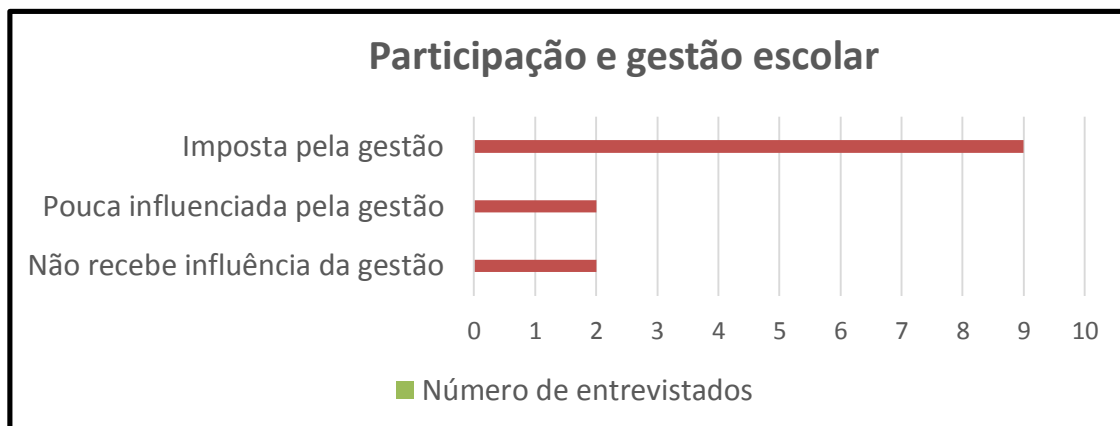


Gráfico 5. Percepções dos entrevistados quanto à influência a gestão sobre a participação.

Como análise da questão 03 vemos que os professores agregam diferentes significados aos conceitos de participação e colaboração. No caso da participação, os sentidos variam de algo fixo obrigatório como no caso das reuniões solicitadas pela gestão, sendo algumas informativas e outras de conselho de classe passando a ter significado de construção no processo pedagógico até chegar a outros aspectos como processos administrativos e atividades extracurriculares.

Vemos aqui a confluência entre as opiniões apresentadas pelos entrevistados e os estudos teóricos realizados na medida que essa diversidade de visões sobre o que é a participação comunga com os estudos de LIMA (1998, p.183) ao descrever a existência de reuniões baseadas no critério da regulamentação e de tipologia formal, sendo regido por normas ou regulamentos onde a presença do professor é obrigatória. Entre essas reuniões temos as informativas classificadas como de orientação convergente onde as decisões já foram tomadas e “onde os dirigentes somente informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas.” BORDENAVE (1993,

p.31). Além disso, encontramos ações com o direcionamento da participação reflexivo e alinhado com as necessidades educacionais atuais como são os conselhos de classe onde são discutidos mais especificamente as condutas e ações dos e para os alunos. Estas são, por assim dizer, “um lugar mais além de uma existência discursiva, uma vivência e atuação na prática cotidiana.” QUINTÍN (2001, p.142)

Para os entrevistados, a noção de colaboração navega entre a interdisciplinaridade, a construção coletiva, a troca de ideias e o fazer algo sem necessidade de obrigatoriedade. Podemos ver também que todos os entrevistados sabem que a participação e a colaboração trazem benefícios para os alunos, os professores e a escola à medida que provoca a troca de experiências, aumentando a relação entre os professores e promovendo o bem estar da escola através da construção de um trabalho melhor. Assim sendo, como mostrado por (FORMOSINHO ET AL, 2015, p.49), “Exaltam-se, assim, alguns dos benefícios do trabalho de colaboração entre professores para que ocorra mais facilmente um crescimento intelectual, se aprofundem os contatos entre pares e se deem a conhecer e analisar as práticas pedagógicas.”

Com relação à questão 04 descobrimos que a cultura escolar predominante na escola, na opinião dos entrevistados, é aquela que existe desde a sua fundação, sofrendo até hoje, pouca alteração. O que nos remete à definição de *ethos* na qual uma cultura é “um fenômeno invisível e tácito” que agrega valores, crenças, normas, hábitos e rotinas de uma entidade como referenciado por LIMA (2002, p.32).

Esta cultura se sobrepõe, principalmente, sobre os cursos mais recentes da escola como o de Administração. Isso trava, de certo modo, o andamento de medidas que poderiam vir a promover o crescimento natural, através do incentivo e do investimento no curso de Administração. Os depoimentos

também mostram que, aos poucos, estão surgindo microculturas dentro da já existente pelo motivo da criação de novos cursos na escola. Tal como LIMA (2002, p.32) descreve ao dizer que “as organizações (notadamente, as escolares) parecem ser tipicamente multiculturais, no sentido em que englobam subculturas no seu interior.” Elas fazem isso à medida que “são alimentadas por redes específicas de atores ou por grupos que cultivam uma identidade distinta no interior da organização.” Isso se mostra claro nos últimos anos devido à implantação de novos cursos que se distanciam da tradicional área agrária como as licenciaturas em química, ciências biológicas e os cursos técnicos em Administração e Alimentos.

Finalmente a questão 05 mostrou que a maioria dos entrevistados dez (83%) analisou que a gestão exerce algum tipo de influência sobre a participação dos professores no ambiente escolar. Este fato acontece de maneira imposta através de reuniões, convocações ou solicitações de trabalhos integrados. Já a minoria dos entrevistados dois (17%) informou não perceber nenhuma influência da gestão.

Encontramos um equilíbrio entre o modelo *burocrático* weberiano baseado no legalismo, no formalismo e no relativos aos aspectos administrativos e o modelo de gestão *reflexiva* no que diz respeito ao trato e à elaboração de políticas educacionais e no trabalho pedagógico ambos apresentados por LIMA (1998, p.35-37). Ficou demonstrado que os gestores são responsáveis por fomentar a participação docente tanto em questões administrativas regulatórias ou de caráter informativo quanto pedagógicas, fazendo convocações e provendo meios para facilitar e incentivar as atividades e práticas colaborativas entre os docentes.

Podemos concluir que, em relação ao objetivo 02, *verificar o quanto a temática participação e colaboração está presente no ambiente escolar e na*

vida do professor, os entrevistados agregam significados diferentes para os conceitos de participação e a colaboração, além de saberem também que elas trazem benefícios. Podemos dizer também que a cultura agrária sempre foi e ainda é predominante e influente no processo educacional da Escola Integrada e que a gestão escolar atua com forte presença com o incentivo aos professores à participação tanto em reuniões como também com relação à colaboração no assunto interdisciplinaridade.

4.3. Tema 03 – Predominância de práticas colaborativas.

Para tentarmos *determinar qual é a prática colaborativa mais predominante na escola* foram propostas as questões 06, 07 e 08 nas quais pretendíamos, primeiramente, identificar as práticas de participação e colaboração existentes atualmente na escola, em seguida analisar o grau de participação e colaboração dos professores em práticas colaborativas e, finalmente, caracterizar qual tipo de participação é predominante no ambiente escolar em estudo. A questão inicial foi a seguinte:

Questão 06. Você conhece ou já ouviu falar de algum trabalho colaborativo no seu curso?

Somente os professores (ar) e (ad) informaram que não tinham nenhum conhecimento sobre ações e práticas colaborativas ocorrendo na Escola Integrada, sendo que (ad) credita isso ao fato de estar afastado da instituição por motivo de licença de estudo.

- *“Não porque deve ter ocorrido no período em que estava de licença.”*
(ad)

Já a maioria, 10 entrevistados, respondeu sim à pergunta deixando claro que essas práticas são comuns na escola, com alguns docentes enunciando os casos nos quais elas já ocorreram ou ocorrem, sendo a maioria relacionados com a parte técnica do curso no caso da Feira do Primeiro Negócio ou de forma integrada com o ensino médio tal como a Feira do Comércio Exterior. Além disso, foram mencionadas as substituições entre os docentes como uma forma de colaboração.

- *“Sim. O primeiro negócio. Há também algumas substituições entre os professores.” (el)*
- *“Sim a feira de comercio exterior.” (lr)*
- *“Sim...sob um trabalho da área técnica de administração ..start up” (mn)*



Gráfico 6. Percepções dos entrevistados quanto ao conhecimento de atividades colaborativas na instituição.

Para verificarmos se algum trabalho colaborativo foi ou está sendo desenvolvido pelos entrevistados é que foi proposta a seguinte pergunta:

Questão 07. Você fez parte de algum trabalho colaborativo com professores de outras áreas ou disciplinas do curso no ano de 2016? Tem alguma perspectiva de atuação ou está fazendo algum trabalho colaborativo em 2017?

Pretendíamos com essa pergunta, *analisar o grau de participação e colaboração* existentes atualmente na escola, buscando conhecer quem executou alguma atividade em 2016 e no primeiro semestre de 2017 ou ainda vai executar atividades em conjunto com outros docentes no segundo semestre letivo.

Com relação ao ano de 2016, apenas 02 professores disseram que não participaram de atividades colaborativas mas, a maioria, 10 professores, disse que compartilhou práticas educativas entre os colegas sendo que alguns exemplificaram estas como a Feira do Primeiro Negócio e uns projetos interdisciplinares entre Artes, Línguas Estrangeiras, Filosofia, História, Língua Portuguesa e Sociologia. (mr, el, lc) informaram participar da atividade do Primeiro Negócio. (va) acrescentou: *“Eu participei com artes e línguas estrangeiras.”* e (mn) também disse *“sim”* à pergunta inicial, especificando sua participação: *“Participei de projeto interdisciplinar entre filosofia, história, língua portuguesa, sociologia.”* (mn)

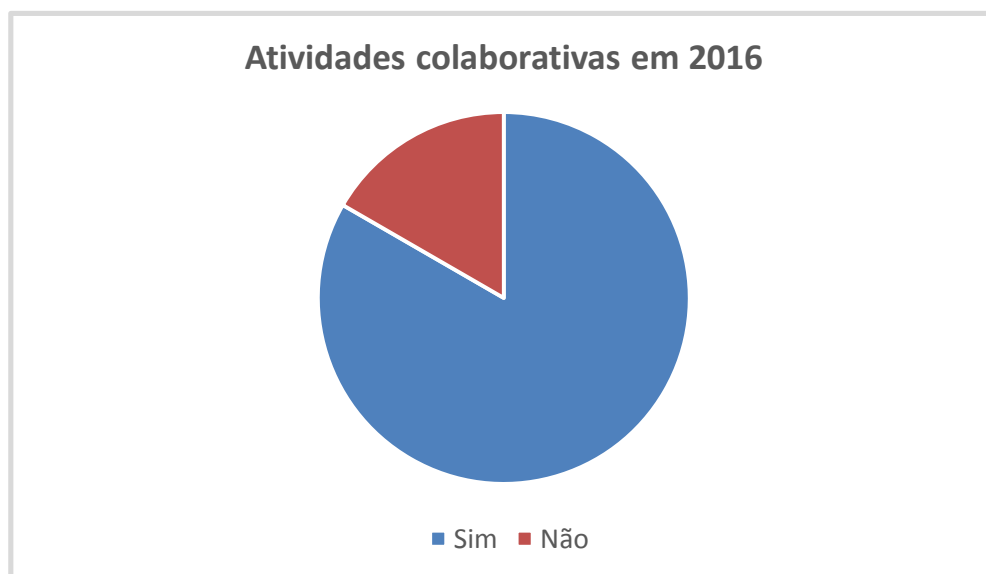


Gráfico 7. Participação dos entrevistados em atividades colaborativas em 2016.

Com relação a 2017, 04 professores não demonstraram perspectivas de trabalhos a serem realizados, sendo que um desses informou não ter recebido convite ainda, deixando aberta a possibilidade de sua participação caso o convite seja feito. Dos 08 restantes, 03 disseram somente “*sim*” sem maiores esclarecimentos, enquanto que os outros 05 se referiram novamente aos mesmos projetos desenvolvidos em 2016: as Feiras e os Projetos Interdisciplinares.

- “*Não tive convite nenhum ainda.*” (mr)
- “*Sim... história e sociologia...*”(mn)
- “*Sim...biologia com física*” (re)
- “*Sim, a Feira do Comércio Exterior.*” (lr)



Gráfico 8. Participação dos entrevistados em atividades colaborativas em 2017.

Na tentativa de identificar a personalidade do professor quanto ao seu grau de envolvimento na escola foi proposta a seguinte pergunta:

Questão 08. Você se sente uma pessoa participativa ou individualista?

Somente 02 entrevistados disseram ser participativos respondendo *“sim, sou participativo”* e um desses lamentou o fato da pouca falta de contato entre os docentes como forma de aumentar a sua relação de participação.

- *“Sim sou participativo, só não tenho mais contato com os outros profs.” (pa)*

Os outros 10 entrevistados mostraram ser mais individualistas, porém nem todos de forma absoluta já que 07 desses deixaram uma abertura em suas relações profissionais sugerindo uma futura e oportuna participação.

- *“Me considero individualista.” (mn, ao)*
- *“Eu acho que sou mais individualista do que participativo pela natureza da minha disciplina.” (ar)*
- *“Mais individualista, mas depende do momento.” (lr, lc, el, am)*
- *“Me considero individualista porque penso meu plano de curso em mim...só que deixo ele aberto para oportunidades. Mas eu tenho interesse em participar.” (re)*
- *“A tendência é para o individual mas sempre aberto a propostas.” (va)*



Gráfico 9. Relação de entrevistados que se consideram participativos ou individualistas.

Nesta análise vamos trabalhar com a dicotomia individualismo e colaboração. Vamos começar reportando que a questão 08 revela que onze (92%) dos entrevistados se sentem mais individualistas porque planejam suas atividades pensando somente nas suas aulas mas não rejeitam estudar propostas de trabalharem em conjunto com outros docentes. Dessa forma, podemos dizer que os entrevistados são individualistas teoricamente do tipo que preferem isolar-se em sua sala de aula, com seus alunos e em suas próprias práticas de ensino. Temos de destacar que “a cultura do individualismo, do isolamento e do privatismo ocorre ainda devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional.” FORMOSINHO ET AL. (2015, p.50) além de outros fatores internos e externos que serão apresentados no próximo tema.

Por outro lado, a questão 06 nos mostrou que onze (92%) dos entrevistados já ouviu falar de algum trabalho colaborativo, sendo desenvolvido entre os docentes do curso. A existência desses trabalhos é confirmada pelos dados da questão 07 onde mostram que dez (83%) dos entrevistados já desenvolveu ou participou de trabalhos colaborativos em 2016 e também estão atuando neles em 2017. Situação contraditória que revela dois fatos: primeiro que existe uma forte tendência de que os docentes podem sair de sua zona de conforto pedagógico, bastando para isso que sejam estimulados nessa direção e, segundo, que eles também demonstram saber que “o confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre os professores, ao serem assumidas na sua relação com um projeto comum, podem trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional.” LEITE & PINTO (2014, p.147).

Podemos concluir, em relação ao objetivo 03, *determinar qual prática colaborativa é predominante na escola*, que apesar da quase totalidade dos entrevistados se sentirem individualista por preferirem planejar suas atividades

pensando somente nas suas aulas, eles não rejeitam propostas de trabalharem em conjunto quando são solicitados a fazerem. Isso é claramente confirmado pelo fato de que quase a totalidade dos entrevistados terem participado, participam ou ainda vão participar de projetos envolvendo outras disciplinas nos anos de 2016 e 2017.

4.4. Tema 04 - Fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar.

Esse foi o tema que mais proporcionou uma maior análise por parte das respostas dos entrevistados gerando uma grande e diversificada quantidade de informações. Muitos são os fatores internos e externos encontrados nesta pesquisa e que aparecem levantados por FERREIRA, 1994, citado por COSTA, 2010, p.65. O autor cita o fato de que “ a prática docente encontra-se muitas vezes condicionada por problemas e obstáculos que limitam a sua participação” e chega a classificá-los em limitadores da participação docente, estruturais e disfuncionais, como apresentado no referencial teórico deste estudo. Dessa forma, optamos por uma pergunta mais generalista para que esses fatores surgissem dos próprios entrevistados ao invés de serem agregados à pergunta deste tema. No decorrer de suas análises fomos agrupando esses fatores em algumas categorias por semelhança.

Os objetivos deste tema eram o de enumerar tanto os fatores internos quanto os externos que influenciam na prática participativa do docente. Para

isso foram propostas duas perguntas sendo que a primeira se relacionava aos fatores internos, sendo proposta da seguinte forma:

Questão 09. Existem fatores internos ao ambiente escolar que, no seu ponto de vista, influenciam na participação do professor?

As respostas dos entrevistados foram dispostas em sete grandes agrupamentos de fatores: o financeiro, o pessoal, o pedagógico, o de horários e cargas horárias, o de infraestrutura e a questão salarial.

No agrupamento *financeiro*, o olhar dos entrevistados apontou para uma restrição na disponibilidade dos recursos financeiros que são aplicados na escola fazendo com que isso afete diretamente o andamento de algumas atividades acadêmica e cause desmotivação nos professores.

- *“A falta de recursos para as aulas práticas. Quando o recurso não vem a gente se desmotiva sim.” (lr)*
- *“A falta de recursos financeiros nos afeta de certa forma... a redução das visitas técnicas...isso desmotiva, o baixo investimentos em laboratórios.” (el)*
- *“O aporte de recursos.” (am)*

No agrupamento de *fatores pessoais* 05 entrevistados apontaram aspectos que se refletem pela motivação, pela dedicação, pela proximidade entre os atores do ambiente escolar e pela rotatividade do corpo docente já que nem todos os professores tem contrato de carácter efetivo.

O professor (el) acredita que a participação *“vai mais da questão da personalidade da pessoa, se ela se dedica ou não, se é satisfatória ou não.”* e

relaciona esse fato à motivação pela qual a pessoa passa: *“Tudo parte da motivação. A motivação é implícita de cada um. Se você se sente motivado ao trabalho a sua participação será bem mais abrangente. No contrário a sua participação será pequena.”* Ele continuou dizendo que *“as turmas participativas nos motivam...queremos fazer, implementar.”* e finalizou declarando que para ele a motivação também é a própria formação do grupo onde você tem o aporte, o apoio, a integração e o diálogo.

Para complementar essa ideia, (af) e (lc) veem na amizade uma motivação a mais para aproximar e integrar os docentes da escola. O primeiro deixa isso claro ao dizer que *“quanto mais amizade eu tiver com a pessoa mais eu vou ajudar ela.”* o segundo na frase *“um pessoal animado, integrado, nos motiva.”*

Para o entrevistado (ad), a integração também pode se refletir pela dedicação que o professor coloca no seu trabalho: *“Eu acho que participação e colaboração dependem diretamente da dedicação do professor na escola, da presença dele na escola. Você ministrar a sua aula e ir embora é pouco para a escola e para os alunos.*

E quanto mais tempo ele se dedicar ao trabalho, maior será sua presença e o contato com outros docentes da escola. (re) respondeu que *“um fator interessante é o tempo de convivência entre os professores, tipo na sala dos professores. Lá a gente acaba compartilhando ideias.”*

Outro fator pessoal apresentado se concentrou na *alta rotatividade* entre os docentes o que impede uma maior integração profissional, atrapalhando a formação de um corpo pedagógico forte atuante como um só grupo de pensamento e objetivos. Segundo (ad), *“a rotatividade ainda grande de professores substitutos. O efetivo que gira em todos os cursos do campus inteiro. Aí não se cria raiz.”* Este fato também é enunciado pelo professor (af)

ao declarar que *“com relação ao curso a gente perde um pouco essa integração e esse relacionamento em função do distanciamento das áreas e em função dessa troca anual de professores.” (af)*

O grupo de *fatores pedagógicos* é aquele que contém aspectos mais diversificados apontados por 06 entrevistados. Dentre eles, destaca-se aspectos com relação à *gestão escolar*. Podemos perceber que ela, seja no papel da direção, da coordenação, da equipe pedagógica ou de apoio escolar, é um fator interno importante que influencia positivamente nas práticas educacionais do corpo docente.

- *“A própria postura do coordenador do curso pode nos incentiva ou desanimar.” (lr)*
- *“A contrapartida da gestão para complementação de estudo dos professores na organização de horários para mestrado e doutorado.” (lc)*
- *“A equipe pedagógica nos tem ajudado.” (am)*
- *“Temos bom suporte na parte pedagógica com relação aos alunos.” (lc)*

(ado) vê que a gestão deveria convocar mais reuniões específicas para que fosse falado sobre o assunto participação já que, na opinião dele, as reuniões convocadas pelos gestores atualmente tratam mais de assunto relacionados à vida diária dos alunos.

- *“Não há outros espaços para discutir outros projetos a não ser as reuniões de conselho de classe que já são com objetivo específico, o aluno. Para criar essa cultura, esse direcionamento para algum lugar precisava ter um espaço onde as pessoas se questionassem e fossem ouvidas.” (af)*

Vários comentários foram apresentados também com relação aos *horários*, *a divisão de unidades curriculares* e ao *quantitativo de aulas ministradas* pelos docentes (cargas horárias). Em todos os grupos os professores concordaram que a distribuição de aulas para o ano letivo é feita de forma equilibrada e democrática. Pode-se perceber a importância desse assunto já que no momento em que o primeiro entrevistado de cada grupo afirmou esse equilíbrio dizendo: *“A distribuição do quantitativo das aulas é tranquila.”* ele foi seguido por todos os outros colegas pelo simples gesto de concordância com a cabeça e dizeres como “sim”, “com certeza” e “concordo”. 02 professores focaram no equilíbrio e na democraticidade dessa distribuição.

- *“Na área de línguas a distribuição de carga horaria é mais equilibrada, mais discutida também.” (lr)*
- *“A distribuição de carga horaria no grupo técnico é mais equilibrada, mais discutida.” (el)*
- *“A divisão das unidades curriculares é uma cultura aqui na escola. Acredito que ela influencia totalmente na prática docente.” (mr)*

Apesar desse equilíbrio, percebe-se que, devido ao grande número de cursos, disciplinas e turmas diferentes, os docentes se encontram menos sendo este um fator que atrapalha e dificulta as relações pessoais e profissionais entre eles.

- *“A instituição cresceu, muitos servidores, cada um tem seu horário, ele chega e vai embora.” (re)*
- *“Você não encontra todo mundo aqui por uma questão de horários.” (va)*

- *“A questão de horário, tem professor que tem muitas turmas diferentes e muitas aulas.” (va)*
- *“Nós estamos participando aqui porque devido aos horários estamos mais participando de momentos formais.” (am)*

Um outro fator levantado pelos entrevistados foi com relação à *Infraestrutura escolar*. 06 deles se referiram mais especificamente sobre a importância e a influência de um espaço comum e dimensionalmente adequado para os docentes se relacionarem e se conhecerem melhor.

- *“Nós temos uma pequena copa mas só cabem uns 04 professores então temos que ser rápidos lá. Nós precisamos de um espaço para dialogar e se unir.” (lr)*
- *“Um ambiente para os professores se relacionarem. Separar o que é sala de confraternização da sala onde ficam os computadores e os professores.” (am)*
- *“No aspecto físico dificulta um pouco porque as vezes tem professor que tem aula em salas muito distantes...(ar)*
- *“Eu que sou novo aqui, conheço pouca gente e quando eu ficava na sala dos professores eu conhecia mais gente, agora tem a sala própria dos professores do técnico. Não sei diferenciar quem são os professores da administração e os dos outros cursos. Tenho contato com o professor X porque as vezes a gente troca aula, porque o professor deu essa abertura.” (mn)*

Somente 03 professores citaram a *questão salarial* como um fator interno que pode interferir na participação do professor apesar de que esses docentes recebem bons salários.

- *“A remuneração deficiente leva a preocupação dela com questões financeiras e da família vai levar toda o foco para fora e faltar espaço para a participação.” Mas não é uma questão fundamental pois é uma questão de fórum íntimo. Aqui temos bons salários. (pa)*
- *“A sua situação financeira.” (el, ao)*

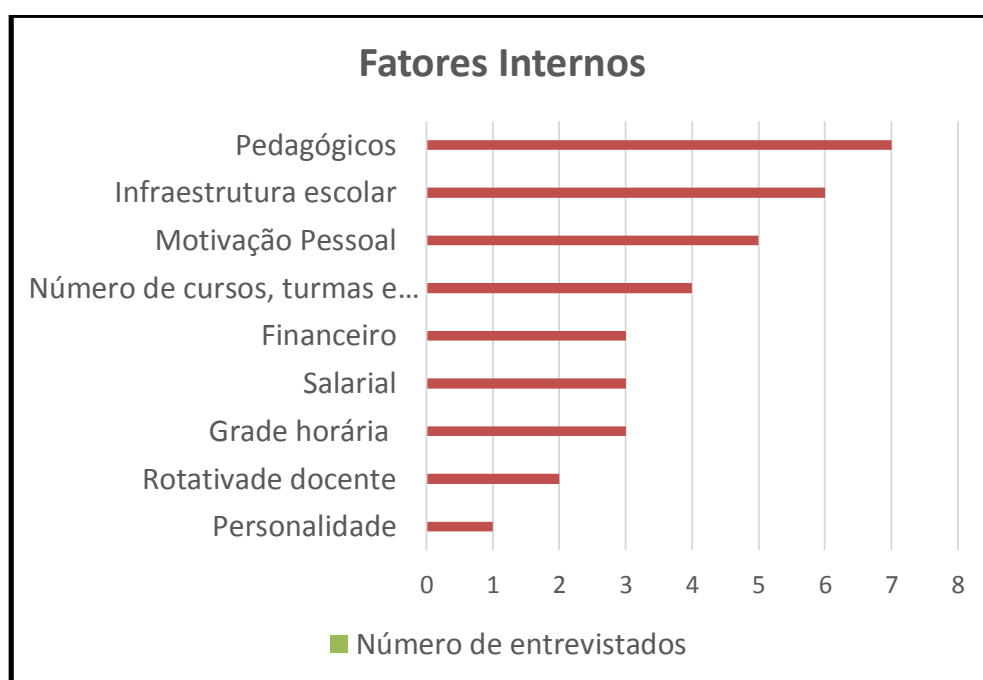


Gráfico 10. Relação de fatores internos apresentados pelos entrevistados.

A segunda pergunta sobre o tema 04 se relaciona com os fatores externos sendo proposta da seguinte maneira:

Questão 10. Existem fatores externos que, na sua opinião, também influenciam a participação do professor na vida escolar?

04 entrevistados acreditam que as relações pessoais e familiares podem influenciar na participação do professor. Já outros 02 apresentaram a grande distância da escola em relação à cidade e a visão da sociedade para com o professor com fator externo determinante.

- *“A maneira que você está na sua casa, se você está bem, se a sua família está bem...saúde.” (el)*
- *“Posso pensar na criação que ela teve, nos exemplos que ela teve que pode influenciar ela participar ou não.” (af)*
- *“Fatores pessoais e familiares acho que influenciam.” (va)*
- *“Na minha opinião as questões familiares são pontuais. Podem atrapalhar um dia ou outro a não ser que seja recorrente.” (ar)*
- *“A própria postura da sociedade em relação ao professor.” (el)*
- *“A distância do campus, o trânsito para se chegar no serviço.” (am)*

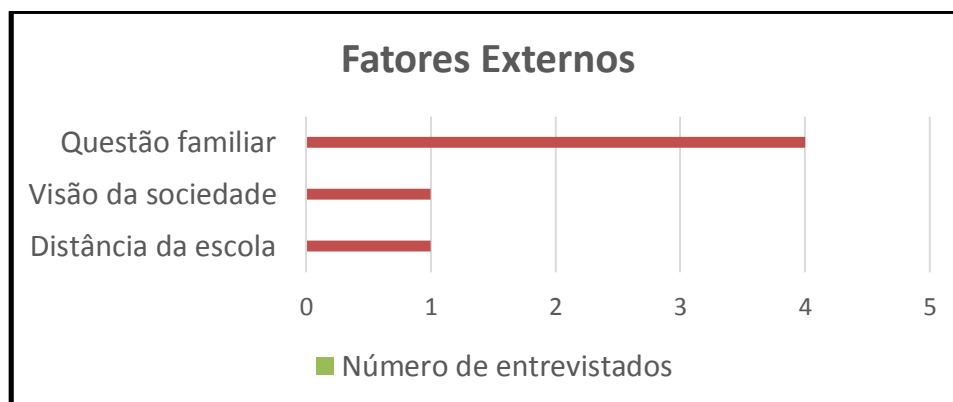


Gráfico 11. Relação de fatores externos apresentados pelos entrevistados.

Através da análise das questões 09 e 10 foi possível levantar os *fatores internos e externos* que, na visão dos entrevistados, influenciam na participação do professor no ambiente escolar. Descobriu-se que os primeiros são mais numerosos do que os segundos na visão destes professores. Os fatores internos variaram de fatores pessoais, a pedagógicos passando por profissionais e estruturais. Já os externos se concentraram principalmente nas questões familiares, sendo seguidos pela visão da sociedade e distância na qual se encontra a escola.

Achamos que resultados encontrados nesta pesquisa como a falta de recurso financeiro para investimento no curso e o fator institucional pela rotatividade dos docentes, se enquadram melhor na divisão apresentada por PARO, 2003, citado por POLON ET AL, 2011, p.7 como sendo estes, fatores condicionante internos. Já FERREIRA, 1994, citado por COSTA, 2010, p.65 denomina a estrutura física da escola e sua distância ao centro da cidade como sendo obstáculos estruturais e a visão da sociedade perante a escola como obstáculo simbólico.

Temos também as normas educacionais apresentadas por NÓVOA, 1991, citado por LIMA 2002, p. 35 que encontramos relação com os fatores pedagógicos, grade horária, número de cursos, turmas e disciplina, apresentados pelos entrevistados. Finalmente, CORTESÃO (2010, p.64) elanca uma série de fatores individuais que encontram similaridades na pesquisa realizada como a motivação pessoal, a personalidade individual e a questão salarial e familiar do docente.

Como conclusão para o objetivo 04, *descrever os fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar*, podemos dizer então que a participação dos professores em atividades participativas e colaborativas na escola sofre interferência mais direta de fatores internos do que de fatores externos mas cada um com seu grau de interferência.

4.5. Tema 05 - Expectativas pessoais, profissionais e pedagógicas.

Através deste tema pretendíamos *verificar as expectativas dos docentes com relação aos aspectos pessoais, profissionais e pedagógicos no ambiente escolar* afim de verificar qual o grau de envolvimento e dedicação dos mesmos em épocas posterior a essas entrevistas.

Para isso, elaborou-se 02 perguntas sendo que a questão 11 focou-se nas expectativas dos entrevistados da seguinte forma:

Questão 11. Quais são as suas expectativas pessoais e profissionais aqui na escola?

O início da análise foi feita através da resposta do professor (ad) que focou-a na continuidade de suas ações para exprimir as suas expectativas ao falar *“resumo numa palavra, continuidade. Nós temos um projeto bom que a longo prazo tende a excelência.”* Esse posicionamento foi seguido pela concordância do professor (mr) ao dizer *“continuidade também”*.

04 professores que vieram de outras cidades, mas são efetivos na cidade da Escola Integrada, não demonstraram interesse em voltar para as suas terras natais em nenhum momento. O retorno de docentes efetivados que vieram de outras cidades ou estados é algo muito comum de acontecer, sendo inclusive legalizado. No caso da pretensão de permanência dos docentes entrevistados, isso indica a tendência de uma possível e maior unidade entre o grupo.

- *“Mesmo sendo de outra cidade, não tenho expectativa de sair daqui não. Estou terminando o doutorado e minha expectativa é ficar aqui muito tempo para poder colaborar.” (ar)*
- *“Sou de fora mas quero aposentar aqui.” (am)*
- *“Sou de fora mas quero ficar aqui.” (lr)*
- *“Eu vim para ficar para construir um lugar. Me doar mais ao curso, mesmo tendo bebe e fazendo doutorado.” (lc)*

Essa tendência de unidade é reforçada pelas falas de outros 04 professores: a de (el) *“quero uma integração maior do grupo.”*, a de (af) *“penso em continuar me relacionando bem com os alunos e professores.”*, a de (ar) *“se pudessemos integrar mais socialmente, seria bom.”* e a de (re) *“...pretendo colaborar mais*

entre colegas para fazer pesquisa. Colocar a colaboração entre professores de uma maneira mais clara mas não é mais prioridade.” (re)

A apresentação das expectativas de 02 professores temporários, que têm data certa para se desvincularem da escola, mostrou também que a limitação de prazo contratual de seus cargos não influenciará negativamente na sua didática e perspectivas pessoais e profissionais. Primeiramente (va) demonstrou isso ao afirmar: *“Sou contratada mas tenho dedicação e quero fazer o melhor possível.” (va)*. Em seguida, o professor (mn) demonstrou interesse em voltar a ser professor dessa escola após o término de seu contrato dizendo: *“Estou aproveitando a experiencia porque meu prazo de sair e definido. Mas pretendo me efetivar aqui.” (mn)*

Posicionamentos outros foram apresentados com relação a salários, cargos políticos, didática de ensino por outros 02 entrevistados.

- *“Estou satisfeito com a didatica atual do meu ensino mas aberto a colaboração. Devo começar a pesquisa ano que vem e não tenho pretensão politica.” (pa)*
- *“Com relação a salario para mim esta bom.” (af)*

A segunda questão focou-se na intenção de participação dos entrevistados em cursos de formação e capacitação de professores, sendo feita assim:

Questão 12. Você estaria interessado(a) em participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração dos professores no ambiente escolar? Justifique

Nessa última pergunta somente 02 professores afirmaram não demonstraram interesse em participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação alegando, para isso, o pouco tempo disponível devido a outras atribuições e tarefas que eles têm.

- *“Não, porque tenho muitas outras atribuições e não tenho tempo para isso.”(el)*
- *“Não tenho interesse não” (lc)*

Num posicionamento contrário, 10 professores disseram estar abertos a novos estudos, propostas e experiências. 07 simplesmente responderam “sim” enquanto outros 03 acrescentaram explicações a suas respostas.

- *“Sim e temos um dia e horário para isso.” (lr)*
- *“Depende do horário. Precisaria ser muito bem adequado.” (mr)*



Gráfico 12. Relação de entrevistados interessados em participar de cursos de formação e práticas pedagógicas.

Ao analisar a questão 11 descobrimos que existe uma boa diversidade de intenções e planos dos entrevistados com relação às suas atividades no ambiente escolar. As expectativas focaram-se mais na continuidade de ações e na melhor integração e relacionamento entre os atores escolares para nove (75%) dos entrevistados. Houve também a menção da continuidade de pesquisas.

Com relação à questão 12 foi possível levantar que somente 02 (17%) não se interessam em participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração mas a maioria dos entrevistados 10 (83%) se mostra disposta a fazê-las. Segundo POLON ET AL. 2011, p.3, o interesse de uma pessoa em participar de grupos e/ou atividades depende de diferentes fatores (social, psicológico, político, cultural entre outros). Acreditamos que essa predisposição se deva à tomada de consciência pessoal e pedagógica que envolve os entrevistados. Consciência essa reforçada pelo crescente número de trabalhos colaborativos sendo desenvolvidos na escola e pelos bons resultados daqueles que já foram realizados.

Em relação ao objetivo 05, *analisar o corpo docente do curso em estudo quanto às suas expectativas pessoais, pedagógicas e profissionais*, concluímos que o corpo docente entrevistado está disposto a participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração. Podemos concluir também que todos têm algum tipo de interesse em continuar trabalhando na escola buscando dar continuidade nas suas ações e promover uma melhor integração e relacionamento no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5. Resultados encontrados

Todos os objetivos específicos buscam responder a questão de partida: *De que modo a participação e a colaboração estão presentes na vida dos professores em uma instituição de ensino técnico?*

Para isso, vamos, a partir daqui, fazer o caminho inverso apresentado no capítulo de Metodologia. Vamos começar por analisar os objetivos específicos e relacioná-los, nesse caminho, com as hipóteses que são pertinentes a cada tema e que foram formuladas inicialmente. Posteriormente passaremos pelos objetivo geral, fechando assim com a conclusão que obtemos através deste estudo.

5.1. Conclusão dos objetivos específicos

Objetivos específicos

- a. Analisar as relações pessoais, profissionais e pedagógicas entre os docentes do curso.
- b. Verificar o quanto a temática participação e colaboração está presente no ambiente escolar e na vida do professor.
- c. Determinar qual prática colaborativa é predominante na escola.

d. Descrever os fatores que influenciam, negativamente e positivamente, na participação e envolvimento do corpo docente na vida escolar.

e. Analisar o corpo docente do curso em estudo quanto às suas expectativas pessoais, pedagógicas e profissionais.

Com relação ao *primeiro objetivo* concluímos que o relacionamento profissional e o compartilhamento de ideias, objetivos e ações, entre os docentes dos dois núcleos de ensino, se encontra hoje muito aquém do esperado para um curso que se denomina Curso Integrado em Administração. Já as relações pessoais acontecem de modo bom e satisfatório.

No que diz respeito ao *segundo objetivo* certificamos que os entrevistados agregam significados diferentes para os conceitos de participação e a colaboração, além de saberem também que elas trazem benefícios. Podemos dizer também que a cultura agrária sempre foi e ainda é predominante e influente no processo educacional da Escola Integrada e que a gestão escolar atua com forte presença com o incentivo aos professores à participação em reuniões e também com relação à colaboração no assunto interdisciplinaridade.

Relativo a *terceiro objetivo* constatamos que apesar da quase totalidade dos entrevistados se sentirem individualista, porque planejam suas atividades pensando somente nas suas aulas, eles não rejeitam propostas de trabalharem em conjunto como os projetos envolvendo outras disciplinas realizados nos anos de 2016 e os que estão acontecendo em 2017.

Referindo-nos ao *quarto objetivo* concluímos que participação dos professores em atividades participativas e colaborativas na escola sofre interferência mais direta de fatores internos do que de fatores externos mas cada um com seu grau de interferência.

Finalizando, concluímos para o *quinto objetivo* que o corpo docente entrevistado está disposto a participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração. Vemos também que todos têm algum tipo de interesse em continuar trabalhando na escola buscando dar continuidade nas suas ações e promovendo uma melhor integração e relacionamento no ambiente escolar.

5.2. Análise das Questões do investigador

Retomemos aqui as 07 questões apresentadas no início da pesquisa e faremos as suas análises de acordo com as percepções apresentadas nas entrevistas.

Q1 – Os professores conhecem pouco sobre o significado de participação e colaboração?

Q2 – É baixa a aceitação e implementação de novas ideias e práticas na escola?

Q3 – Os professores das áreas do ensino médio e técnico não compartilham um mesmo objetivo educacional?

Q4 - O individualismo é a prática adotada pelos professores do curso em estudo?

Q5 – Os professores do curso partilham um bom relacionamento?

Q6 – A participação do docente não depende somente de sua vontade pessoal de colaborar?

Q7 – Os professores somente ajudam os colegas e adotam práticas colaborativas mediante solicitação e imposição?

a. Análise da questão 01

Podemos verificar que os entrevistados entendem a participação e a colaboração sob pontos de vistas diferentes. Para eles, a participação se relaciona mais com aspectos fixos, obrigatórios ou administrativos como as reuniões de professores e atividades extracurriculares. Já a colaboração tem estreita relação a troca de ideias e parcerias em atividades pedagógicas. Todos acreditam que tanto a participação e a colaboração trazem benefícios para os atores envolvidos, sendo que cada entrevistado tem o seu próprio conceito elaborado sobre participação e colaboração.

b. Análise das questões Q2, Q3 e Q4

Descobrimos que a quase totalidade dos docentes se reporta como uma pessoa individualista 92%, a princípio, já que planeja as suas atividades educacionais pensando somente em suas disciplinas. Por outro lado, um fator positivo a se ponderar é que a maioria dos entrevistados que são pertencentes exclusivamente ao quadro dos professores do núcleo comum, se mostrou disposta ou interessada em se atualizar para compreender melhor e para ter condições de colocar em prática trabalhos colaborativos. A totalidade dos entrevistados do núcleo comum se mostrou interessada mas 02 dos 03 professores da área técnica disseram não querer participar seja por falta de interesse ou tempo. Além disso, o grande número de participações em atividades e projetos de outros docentes também mostra que o individualismo não é a prática que se encontra em andamento na escola já que muitos destes foram desenvolvidos em 2016, o mesmo ocorrendo em 2017. Outro fator que

colabora para essa afirmação é que 85% dos entrevistados pelo menos já ouviram falar da existência de trabalhos de colaboração sendo desenvolvidos.

É relevante também pontuar que essa integração ocorre entre os docentes pertencentes a um mesmo núcleo de ensino já que vimos que existe uma maior e mais clara convergência de ideias, objetivos e ações entre os docentes de uma área ou disciplina o que não acontece entre aqueles das duas grandes áreas existentes. Podemos inferir que apesar dos entrevistados se intitularem individualistas na teoria e de não existir uma cultura enraizada na escola ou entre os professores sobre a importância da participação ou do trabalho colaborativo, existem muitas atividades colaborativas sendo implantadas e em andamento na escola. Estas atividades se encontram focadas principalmente entre os docentes de uma área ou disciplina que compartilham um melhor relacionamento profissional. Dessa forma, os docentes não são individualistas de fato, mas sim de momento, ao passo que implementam práticas e ideias colaborativas quando são solicitados.

Com relação à questão Q3, especificamente, vemos também que se os docentes dos núcleos diferentes não compartilhassem um mesmo objetivo educacional, eles não se relacionariam de maneira alguma e não trabalhariam em conjunto em atividades educacionais. O problema entre os dois núcleos de ensino está mais focado no distanciamento entre eles em razão do individualismo teórico dos docentes e devido a fatores de ordem interna como a falta de oportunidade de se encontrarem e relacionarem mais.

c. Análise da questão Q5

Pode-se inferir que do posicionamento de nove (75 %) dos entrevistados, o relacionamento tanto pessoal quanto profissional, de uma forma geral, contém características que variam de normal a bom, passando por relacionamentos aberto mas sem nenhum traço de negatividade. Inclusive as solicitações de ajuda a substituições ou parcerias relativas a trabalho em conjunto são sempre atendidas na medida do possível. O que convém destacar é que o relacionamento profissional é melhor entre os docentes do mesmo núcleo de ensino.

a. Análise da questão Q6

Cinco fatores foram fundamentais para essa análise. O primeiro é o fato de que a participação depende da vontade dos outros professores quererem interagir já que 85% dos entrevistados se posicionou com individualistas. Se eles não quiserem interagir, não haverá participação ou colaboração.

O segundo fator está relacionado com a gestão escolar. Vimos a solicitação, e às vezes imposição, de participação feita pelos gestores escolares através das convocações de reuniões com objetivos administrativos ou educacionais. A maioria dos entrevistados informou perceber alguma ou uma grande influência dos gestores sobre a participação dos docentes e até mesmo na solicitação de colaboração entre eles.

O terceiro fator mostra a cultura como tendo forte influência. A cultura do curso de Administração ainda está se modelando, sendo ainda pouco visível. A cultura predominante é a cultura agrária na qual a escola se fundou e se mantém até os dias de hoje. Esta última não se baseia em ideais de participação e colaboração e grande parte dos docentes, transitam entre essas duas culturas distintas.

Finalmente, o fator externo distância da escola à cidade e vários fatores internos inerentes à própria estrutura escolar e às atividades pedagógicas desenvolvidas foram levantadas pelos entrevistados como influentes na participação do docente. Podemos então inferir que a participação do docente não depende somente de sua vontade pessoal de colaborar mas está ligada diretamente à vontade de outros professores, a fatores internos e externos, à gestão e à cultura escolar dominante.

a. Análise da questão Q7

Começemos por refletir que 92% dos entrevistados se sentem teoricamente individualista o que nos levaria a concluir que só trabalhariam em conjunto ou participariam de atividades colaborativas se a eles fossem imposto isso. Vimos também que essa maioria entende que a gestão exerce algum tipo de influência sobre a participação através de reuniões algumas, no início de 2016, solicitando a colaboração entre professores no ambiente escolar e que a partir disso, atividades foram iniciadas e outras ainda estão em andamento, como referido na questão 07 do questionário da entrevista.

Por outro lado, não existem dados mostrando que essa cobrança ainda é frequente e, além disso, vimos, pela questão 12 do questionário da entrevista, que a vontade da maioria dez (83%) dos entrevistados é participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração. Então podemos inferir que apesar das solicitações iniciais da gestão, hoje os docentes se encontram mais naturalmente e pedagogicamente mais interessados sobre o assunto e não podemos provar que isso seja algo imposto pela gestão escolar.

5.3. Considerações finais

Para a realização deste estudo consideramos conveniente e apropriado dividi-lo em três partes: o enquadramento teórico, o estudo empírico e a análise e discussão dos dados.

A primeira parte foi composta por dois capítulos no qual o primeiro, chamado de *Participação*, apresentamos as definições, visões e tipos de participação. Vimos o modelo de participação inicialmente propostos por *Hirschman* e que foi estudado, adaptado e ampliado por outros autores. Vimos também situações que favorecem ou dificultam a promoção à participação, na qual chamamos de obstáculos à participação. No segundo capítulo, denominado *Culturas e clima organizacional no ambiente escolar*, demos especial atenção as culturas que se fazem presentes na vida escolar, sejam elas valores e crenças do próprio ambiente ou relacionadas com os atores da escola, especialmente os professores.

Na segunda parte, o capítulo I se dedicou a estudar a Metodologia que seria aplicada ao estudo. Nos preocupamos em caracterizar a população a ser investigada e a discriminar a problemática da pesquisa com relação aos seus objetivos. Quanto à metodologia a ser adotada, procuramos detalhar o tipo a ser utilizado, as perguntas semiestruturadas a serem feitas nas entrevistas e a técnica que utilizaríamos para a recolha dos dados. Posteriormente no capítulo II nos dedicamos a analisar os resultados transcritos das entrevistas gravadas, comparando-os com os objetivos específicos e as hipóteses lançadas no início do estudo.

A terceira parte representou a análise, a apresentação e discussão dos resultados. Primeiramente, analisamos as questões das entrevistas que foram agrupadas em 05 temas ou categorias e apresentamos, para cada uma, uma

conclusão inicial. No final de cada tema, foi realizada a conclusão geral para o mesmo. Há de se observar que cada tema representava correspondentemente um objetivo específico do estudo. Em seguida, no item Conclusão dos objetivos específicos, apresentamos as conclusões para cada um desses objetivos. Posteriormente, em, Análise das Questões do Investigador, buscamos elementos nos posicionamentos dos entrevistados a fim de aproximarmos essas questões da realidade dos professores em estudo. Foram mostradas também algumas limitações que encontramos em nossa trajetória de pesquisa, assim como falamos da possibilidade de continuação dos estudos. Finalmente, foi apresentada a conclusão a que chegamos frente à questão de partida, núcleo de toda a problemática da pesquisa.

5.3.1. Limitações da investigação

Durante a execução deste trabalho algumas limitações se fizeram presentes, o que não impediu ou atrapalhou a realização do mesmo. Embora elas devam ser consideradas como constituintes importantes e com grau de interferência relativo nos resultados do projeto.

Este estudo foi realizado com base limitada já que a recolha dos dados foi feita especificamente em relação a um grupo de docentes, o corpo de professores do 2º ano do curso técnico em administração. Dessa forma, surge a primeira limitação à medida que não se pode generalizar as percepções apreendidas através desse estudo e dizer que elas representam as mesmas para todos os docentes que atuam no primeiro ano do curso técnico em Administração ou em qualquer outro ano e curso da *Escola Técnica*. Curso no

qual a base teórica tem duração de 02 anos, já que o terceiro ano é dedicado somente aos estudos do ensino médio visando os exames de qualificação para a entrada em cursos superiores.

Desprende-se assim que, devido ao fato da não participação dos docentes dos primeiros e terceiros anos, não foi possível se conhecer a totalidade de pensamentos e práticas que envolvem o curso técnico através de todos os seus professores. Sendo somente possível descobrir as percepções daqueles docentes entrevistados.

Alguns fatores limitativos e que influenciaram a redução do corpus a ser entrevistado foram a impossibilidade de participação que alguns professores convidados tiveram devido à diversidade da grade horária dos mesmos, impossibilitando-os de se encaixarem em algum grupo já previamente constituído, além do fato da falta de interesse de outros que demonstraram isso pessoalmente ao pesquisador ou não responderam às solicitações feita via email.

As limitações de cunho pessoal que surgiram se ativeram ao aparente e pessoal nervosismo de alguns entrevistados, seja por timidez ou por medo de *errar* algumas perguntas. Isso pode ter tendenciado a *fabricação* de respostas ou o seguimento de concordância com respostas de outros entrevistados, ao invés delas terem surgido espontaneamente, apesar de ter sido esclarecido, antes de todas as entrevistas, que não procurávamos respostas certas, mas sim as percepções do entrevistados.

Uma última limitação a ser considerada atende ao fato do investigador ser docente da próprio curso em estudo o que pode vir a gerar questionamentos, por parte de outros e até do mesmo, sobre o quanto a análise dos conteúdos das entrevistas pode ter sido influenciada pela cultura, pelas crenças e pelos posicionamentos pessoais do pesquisador. Para reduzirmos essa possibilidade,

tentamos, durante as análises, abster-nos de qualquer posicionamento pessoal que viesse a surgir, focando-nos essencialmente na análise das perguntas e nos referenciamentos levantados no estudo teórico.

Estudos futuros podem ser planejados a fim de se procurar compreender os pensamentos de todos os docentes que atuam no curso técnico integrado em administração da *Escola Integrada*.

Para que isso ocorra, deveriam ser considerados: um tempo maior dedicado às entrevistas e suas análises, um envolvimento da maior quantidade possível de professores de todos os anos do referido curso e um estudo mais específico de caso o qual abrangeria o acompanhamento de atividades e projetos desenvolvidos.

CONCLUSÕES

Esta conclusão terá carácter de brevidade já que ao longo deste capítulo tratamos de concluir previamente cada estágio pelo qual passamos, de maneira que os objetivos gerais já foram concluídos, as hipóteses foram confirmadas ou rejeitadas e as limitações aos estudos foram apresentadas. Resta-nos, a partir de agora, as conclusões finais do estudo. Ao longo dessa trajetória colhemos informações que nos permitiram entender as percepções do corpo docente do curso técnico em administração sob a temática participação e o seu grau de envolvimento junto ao Curso Técnico Integrado em Administração e finalmente podemos responder a questão central da pesquisa: *De que modo a participação e a colaboração estão presentes na vida dos professores em uma instituição de ensino técnico?*

Concluímos que foi possível a análise das 07 questões do investigador formuladas inicialmente no capítulo de metodologia. A inferência se deu através do confronto dessas questões baseadas na vivência e experiência do pesquisador com algumas questões relativas a elas encontradas nos objetivos específicos e nas respostas das entrevistas. Isso reforça a importância de uma pesquisa exploratória à medida que proporciona segundo Gil (2002, p.41), “uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, aprimorando ideias, reforçando ou negando intuições e aproximando o real significado dos sentimentos e das ações das pessoas entrevistadas e sua interação com o ambiente em estudo.

Entendemos que, como fruto de uma cultura educacional ainda marcante e predominante nas escolas atuais, os professores entrevistados do curso de Administração carregam consigo traços de individualidade a princípio. Mas essa tendência se mostra facilmente reversível à medida que já vivenciamos ações

de trabalhos em conjunto. Apesar de serem as mesmas enunciadas pelos entrevistados que acontecerem em 2016 e 2017, essas ações já mostram o início de uma ruptura das crenças pedagógicas burocráticas nas quais os professores se criaram e se formaram, além da ruptura com as práticas educacionais e a cultura geral na qual a escola está envolvida. Isso pode ser interpretado como um movimento com vistas a se romper os laços pedagógicos existentes entre a grande e tradicional cultura vivenciada e a pouca e recente cultura do curso de Administração.

Percebemos também que essa convergência tem de ser melhorada e mais incentivada principalmente entre os docentes dos dois diferentes núcleos que compõem o Curso Integrado em Administração o que modificará o direcionamento da atual cultura *balcanizada* para uma de *colaboração* entre esses núcleos e seus integrantes.

Esse novo movimento que está surgindo, mostra que os entrevistados estão propensos, caso provocados, a compartilhar ações pedagógicas buscando uma maior convergências de objetivos educacionais. Descobriu-se que isso se deve, em parte, ao bom relacionamento pessoal que existe entre eles e também do fruto de ações pontuais da gestão escolar com relação a aspectos pedagógicos tais como algumas reuniões que aconteceram para se tratar do assunto participação e colaboração.

O estudo mostrou a importância de uma gestão mais eficiente sobre dois grandes fatores internos; o primeiro é o pedagógico que visa aperfeiçoar a organização da vida profissional do docente através do monitoramento de alguns aspectos referentes à estruturação das cargas horárias, dos horários e das quantidade de aulas, do número de atividades extracurriculares ou burocráticas e do trato da alta rotatividade dos professores que constantemente mudam de turmas, anos e cursos. O segundo se relaciona com

os aspectos de infraestrutura escolar relativos tanto ao conforto e integração dos docentes quanto às grandes dimensões que a Escola Integrada possui.

Inferimos também que os entrevistados se encontram satisfeitos com o seu ambiente de trabalho a ponto de não quererem sair ou trocar de escola, mas dar continuidade às suas ações pedagógicas e à vida no ambiente escolar em estudo. Além disso, eles também demonstraram interesse em participar de cursos de formação ou atualização. Percebemos que isso representa a busca por uma melhor compreensão da temática participação e colaboração e que se pode refletir na melhoria nas relações profissionais e pedagógicas entre os núcleos e na expectativa de bons contributos para todos os atores envolvidos no processo educacional da escola.

Com vistas a perspectivas futuras, acreditamos ser interessante complementar este estudo com pesquisa de campo para ver como estão sendo feitos os trabalhos colaborativos mencionados pelos entrevistados e realizar uma análise documental para verificar como foram feitos os trabalhos anteriores. Além disso, vemos a necessidade de incitar, futuramente, uma coleta de dados mais abrangente a fim de agregar mais conhecimento sobre a participação e colaboração dos docentes no ambiente escolar. Para isso, sugerimos um estudo mais completo de maneira a envolver a maior quantidade de docentes possíveis o que proporcionaria um levantamento mais fiel de toda a realidade que se encontra na escola e, a partir disso, saberíamos a dimensão das ações a serem tomadas de forma a levar toda a escola na busca de um ensino participativo, colaborativo e reflexivo.

Finalizamos então dizendo que um dos maiores contributos dessa investigação para o investigador foi a ampliação do seu conhecimento teórico e prático, instigando a reflexão sobre o assunto e sobre as percepções dos docentes entrevistados.

REFERÊNCIAS

BAJOIT, G. (1988) Exit, Voice, Loyalty... and Apathy: les réactions individuelles au mécontentement. *Revue Française de Sociologie* Disponível em www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_2_2503 Acesso: fev.2017

BARDIN, Laurence. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70

BARRIENTOS. M. A. (2011, 5 de outubro) La participación. Algunas precisiones conceptuales. Asignatura Extensión Rural. F.C.A.-U.N.C. *Uncabierta*. Disponível em <http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-ciencias-agropecuarias/extension-rural/actividades-y-materiales/actividades-y-materiales-2010/la-participacion>. Acesso: jan.2017

BARROSO, J. (s.d.) Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-77-5. Editora: Instituto de Inovação Educacional. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf. Acesso: jan. 2017

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORDENAVE, J. E. D. (1993) *O que é participação*. (6ª edição). São Paulo: Editora Brasiliense.

CARRILHO, M. R. F. S. (2011) *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal

CASTRO, M. & DELGADO, P. (2011). Formas de participação docente nas estruturas de coordenação educativa. Um estudo de caso. *Sensos*, vol.1, n.º1, pp. 61-76 Disponível em sensos.ese.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/20 Acesso: mar. 2017

CHIAVENATO, I. (1999) *Administración de recursos humanos*. (5ª edición). Colombia: Mc Graw Hill

CORREIA, D. S. M. L. (2013) *A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

CORTESÃO, M. I. P. (2010) *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COSTA, A. F. L. (2010) *A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

DAMIANI, M. F. (2008) *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR: Curitiba

DELORS et al. (1998) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Editora Cortez: São Paulo.

FERREIRA F. I., MENDES M. E. (2009) *Formação de professores e culturas docentes: a construção de um agrupamento de escolas como processo de aprendizagem colectiva*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Disponível em www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/.../t3c71.pdf Acesso: Abr. 2017

FERREIRA, M. J. P. A. (2012) *O trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica de um centro novas oportunidades*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.

FIALHO, I. & SARROEIRA, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9 Disponível em <https://dspace.uevora.pt/.../Cultura%20profissional%20dos%20professores%20numa%...> Acesso: fev. 2017

FORMOSINHO, J. MACHADO, J. (2008) Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.5-16, Disponível em https://curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf Acesso: mar. 2017

FORMOSINHO, J. MACHADO, J. MESQUITA, E. (2015) *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. (1ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (2009) *Métodos de pesquisa*. (1ª Edição). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GIL, A. C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª edição). São Paulo: Editora Atlas.

LEITE C. & PINTO C. L. L. (2014, Set-dez) Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, Disponível em www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2371/pdf_296 Acesso: mar. 2017

LIMA, J. A. (2001) *A escola como organização educativa*. (4ª edição) São Paulo: Cortez Editora

LIMA, J. A. (2002) *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA. L. C. A (1998) *Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (2ª edição). Braga: Universidade do Minho.

NÓVOA. A. (2007, Dez-jan) Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Sinprosp*. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso: fev. 2017

NÓVOA. A. (2015, 27 de Abril) Aprendizagem não é saber muito. *Carta e Educação*. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> Acesso: fev. 2017

NÚÑEZ, Q.A. (2001) La Crisis de la Participación en las Instituciones Escolares: Causas y Consecuencias. *Innovación Educativa*, nº 11,2001:pp. 141-155. Universidade de Santiago de Compostela.

MAIZTEGUI-OÑATE, C., FONSECA-PESO, J. (2014) Ciudadania y participación en contextos de diversidade cultural: analisis desde la educación no formal.

Serviço de Alojamento de Revistas Científicas. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso: fev.2017

OLIVEIRA, (M.) e FREITAS, (H.). (1998) *Focus group, pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

PATEMAN, C. (1992) *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PEREIRA, A. M. M. M. (2013) *Biblioteca Escolar para todos: a colaboração com os professores titulares de turma do 1º ciclo - um estudo sobre a realidade do distrito da Guarda*. (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

PERRENOUD, P. (1999, Set-Dez) Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. nº12, pp.5-21. Disponível em <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php> Acesso: mar 2017

POLON, S. A. M., GODOY, M. A. B., ZYCH, A. C. (Junho de 2011) Cultura de Participação na Escola. *Isapg*. www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=54. Acesso: Jun. 2011

QUEIROZ, M. I. A. (2007, Junho) Plano de desenvolvimento da escola (PDE) e sua gestão democrática na educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso: fev.2017

QUINTÍN, A. N. (2011) La crisis de la participaci3n en las instituciones escolares: causas y consecuencias. *Innovaci3n Educativa*, nº 11, pp. 141-155 Disponível em https://minerva.usc.es/xmlui/.../1/pg_143-158_inneduc11.pdf Acesso: mar. 2017

QUIVY, R., e CAMPENHOUDT, L., V., (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (2ª edição). Lisboa: Gradiva

ROBIROSA, M., CARDARELLI, G. y A. LAPALMA. (2005) Turbulencia y Planificaci3n Social (Cap. I.). *Asignatura Extensi3n Rural*. F.C.A.-U.N.C. Disponível em <http://docplayer.es/20094354-La-participacion-algunas-precisiones-conceptuales.html>. Acesso: fev. 2017

SANTOS, C. J. (2010) A. *Clima escolar e participação docente :a opinião dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

SARAIVA. D. A. (s.a.) Participação dos Professores na Escola. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_34.htm Acesso 15 jan.2017

SECO. V. M. M. (2009) *Cultura de escola e culturas profissionais docentes*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.

SNOEK, M. (2007) Formação de professores centrada na escola em Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, Disponível em https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf Acesso: fev. 2017

TEIXEIRA J. P. L. (2011) *A Escola e a Comunidade. Perspectiva dos Diretores das Escolas do Concelho de Fafe*. (Dissertação de mestrado) Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Pesquisa: Percepções Sobre A Participação Docente Em Uma Escola De Ensino Técnico Integrado

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação na área de Administração Escolar da do Instituto Politécnico do Porto, Portugal em parceria com o IFTM. Este projeto visa analisar as percepções dos docentes de uma escola de ensino técnico integrado com relação à participação e à colaboração no ambiente escolar. O projeto se justifica em vista da relevância funcional e social ao encontrar subsídios para integrar o corpo educacional num único objetivo: a melhora da qualidade do ensino através do comprometimento, da ajuda mútua, da melhoria da qualidade de ensino, auxiliando na formação de um jovem contribuinte para a sociedade em que vivemos. Haverá a divulgação dos benefícios resultantes da pesquisa para a comunidade envolvida, de forma a garantir o retorno social para os participantes da mesma.

Dessa forma, você participará primeiramente através do preenchimento de um questionário estatístico relativo aos seus dados pessoais e profissionais. Em seguida, participará de uma entrevista que poderá ser realizada, a seu critério, ou na forma individualizada ou na forma de *Focus Group* que é um tipo de entrevista realizada em grupo de 04 a 10 pessoas onde a interação dos membros durante o processo de discussão se dá através do estímulo produzido pela respostas, posicionamentos, das ideias e das colocações feitas tanto pelos integrantes quanto pelo moderador (entrevistador). Não haverá riscos físicos ou morais aos participantes já a entrevista será realizada em ambiente confortável e livre, na medida do possível, de quaisquer interferências externas, mantendo o conforto e a privacidade necessários. Haverá benefício direto ao participante à medida que oportunizará uma maior integração e colaboração entre o corpo docente em estudo e uma maior flexibilidade entre práticas e atividades propostas pelos mesmos.

As informações obtidas nesse processo são exclusivas desta pesquisa, sem qualquer outra finalidade, sendo assegurada o sigilo dos participantes dessa pesquisa e a confiabilidade das informações na elaboração do relatório final ou outros trabalhos científicos. O pesquisador se responsabiliza pela

confidencialidade de quaisquer informações pessoais que forem apresentadas pelo corpo em estudo através da entrevista. Os professores entrevistados não serão identificados por seus verdadeiros nomes, sendo que estes serão substituídos, cada um, por duas letras do alfabeto. A entrevista será gravada e os áudios e os dados estatísticos ficarão sob a responsabilidade do entrevistador. O entrevistado terá acesso aos resultados a qualquer momento durante o estudo.

Não haverá nenhum custo aos entrevistados para a realização da mesma ou será dado algum pagamento para participar da pesquisa. Fica claro que você pode ou não participar desta pesquisa. No entanto, a efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho investigativo.

O entrevistado tem o direito de procurar obter indenização judicial, por danos eventuais, caso se sinta prejudicado moralmente, intelectualmente ou sob outra forma, além de recebendo assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Este documento foi redigido conforme determina a legislação do CEP que é um o colegiado que analisa e acompanha as pesquisas científicas com dados de seres humanos desenvolvidas nas Universidades, conforme determinações do Conselho Nacional de Saúde.

Cep: Rua madre maria jose 122 bairro abadia, Uberaba, Minas Gerais
cep@uftm.edu.br

Pesquisador responsável: Mestrando Marcelo Sedassari Galvão/ e-mail..marcelogalvao2@gmail.com (34)-9.9978.5705 Uberaba M.G.

Orientador: Prof. Drº Rui Manuel Pereira da Silva Bessa/ rube@ese.ipp.pt (+351) 22 5073460 Porto, Portugal

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Percepções sobre a participação docente em uma escola de ensino técnico integrado**

Eu,

_____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, “Percepções Sobre A Participação Docente Em Uma Escola De Ensino Técnico Integrado”, e receberei uma via assinada deste documento

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal
Identidade

Documento de

Assinatura do pesquisador responsável
pesquisador orientador

Assinatura do

Telefone de contato do pesquisador: (34) 9 9978 5705
Email do pesquisador: marcelogalvao2@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

Apêndice 3

PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Questão 1. Como você analisa o relacionamento pessoal e profissional entre os professores da escola, especificamente entre os do curso técnico integrado em administração? Existe um bom clima organizacional no seu curso?

Questão 2. Existe uma cultura de convergência de ideias, objetivos e formas de atuação, nas práticas de ensino, ...

a. ...entre os professores da sua área e disciplina?

b. ...entre os professores da área técnica e do ensino médio?

Questão 3. O que você entende por participação e colaboração dos professores no ambiente escolar? Há algum contributo que a colaboração entre os professores possa trazer para a escola, para os próprios professores e para o ensino-aprendizagem dos alunos?

Questão 4. Como você analisa a influência da cultura escolar sob a prática do docente na sua escola e, mais especificamente, no seu curso?

Questão 5. Como o assunto Participação é tratado pela gestão escolar? Ele é imposto administrativamente ou sugerido ou aparece de forma espontânea e voluntariamente?

Questão 6. Você conhece ou já ouviu falar de algum trabalho colaborativo no seu curso?

Questão 7. Você fez parte de algum trabalho colaborativo com professores de outras áreas ou disciplinas do curso no ano de 2016? Tem alguma perspectiva de atuação ou está fazendo algum trabalho colaborativo em 2017?

Questão 8. Você se sente uma pessoa participativa ou individualista?

Questão 9. Existem fatores internos ao ambiente escolar que, no seu ponto de vista, influenciam na participação do professor?

Questão 10. Existem fatores externos que, na sua opinião, também influenciam a participação do professor na vida escolar?

Questão 11. Quais são as suas expectativas pessoais e profissionais aqui na escola?

Questão 12. Você estaria interessado(a) em participar de experiências pedagógicas ou cursos de formação cuja temática envolva a participação e a colaboração dos professores no ambiente escolar? Justifique

Apêndice 4

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO DOS ENTREVISTADOS

Este questionário é anônimo e confidencial e destina-se à caracterização do entrevistado(a) que participará da entrevista sob o trabalho de investigação subordinado à temática **Percepções sobre a participação docente dos professores do curso em técnico.**

Solicitamos, por isso, que responda às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que corresponde aos seus dados pessoais e sobre a sua formação profissional.

1. Dados pessoais

Idade									
	30-39		40-49		50-59		60-69		70 ou mais

Gênero				
masculino		feminino		outro

2. Formação profissional

Área de docência			
Ensino médio		Ensino técnico	

Situação profissional			
Temporário/ substituto		efetivo	

Formação acadêmica	
Licenciatura	
Bacharelado	
Graduação	
Pós-graduação	
Mestrado	
Doutoramento	
Pós-doutoramento	

Tempo de serviço de docência								
Até 05 anos		6-10		10-20		20-30		Mais de 30

Tempo de serviço de docência nesta instituição								
Até 05 anos		6-10		10-20		20-30		Mais de 30